Mary E. Laing
Jena. Ap. 11. 1895.

Allgemeine Pädagogik.

Von

Tuiskon Ziller.

Allgemeine Pädagogik.

Von

Tuiskon Ziller.

Dritte Auflage

der

Vorlesungen über allgemeine Pädagogik.

Herausgegeben

von

Dr. Karl Just,
Direktor der städtischen Schulen zu Altenburg.

Leipzig 1892.
Verlag von Heinrich Matthes
(W. H. Voigt).

B

Meinen lieben Freunden

im Verein für wissenschaftliche Pädagogik

zum 4. Mai 1876.

Aus dem Vorwort des Verfassers zur ersten Auflage.

Die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" lasse ich so erscheinen, wie ich sie ihrem wesentlichen Inhalte nach im Sommersemester 1875 an der hiesigen Universität gehalten habe. Ich will dadurch zu einem relativen Abschluß bringen, was ich früher darüber veröffentlicht habe. Es geschieht das auf Grund einer vollständigen Revision meiner älteren pädagogischen Arbeiten und teilweise unter Abänderung des Plans, den ich für den Abschluß im voraus entworfen hatte. Durch beides sind zwar meine auf dem Boden der Herbartischen Philosophie und Pädagogik erwachsenen Grundüberzeugungen nicht alteriert worden. Aber die „Einleitung in die Pädagogik" ist umgearbeitet, die „Regierung" auf dem Begriffe der mittelbaren Tugend neu auferbaut worden. Die allgemeine Methodik des Unterrichts, die freilich eine Ergänzung durch die specielle Methodik aufs dringendste fordert, ist hier zum ersten Male in Verbindung mit einer entsprechenden Erweiterung der „Grundlegung" des Unterrichts von mir dargestellt worden, und auch die Lehre von der unmittelbaren Charakterbildung hoffe ich einige Schritte weitergeführt zu haben. Vielleicht werden selbst den principiellen Wissenschaften die detaillierten Ableitungen aus ihnen für ein specielles Gebiet von einigem Werte sein.

Leipzig, den 12. Januar 1876.

T. Ziller.

Vorwort des Herausgebers zur zweiten Auflage.

Die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ oder wie es bei der jetzigen zweiten Auflage kürzer heißt, die „Allgemeine Pädagogik“, das letzte größere pädagogische Werk Zillers, bringt seine Arbeiten auf diesem Gebiete zu einem bestimmten Abschlusse. Was Ziller früher über Pädagogik veröffentlichte (in der Einleitung in die allgemeine Pädagogik, in der Regierung der Kinder, in der Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte) ist hier unter sorgfältigster Revision der dort niedergelegten Ansichten kurz und präcis zusammengefaßt, wie es der Lehrvortrag, der in einem Semester mit dem ganzen Gebiete bekannt zu machen hatte, erheischte; das noch Fehlende: die allgemeine Methodik und die Lehre von der Zucht ist neu hinzugekommen. Das Buch bildet so die kürzeste und beste Einführung in die pädagogische Theorie Zillers, ja insofern Ziller in dem Mittelpunkte der Bestrebungen stand, die von Herbart ausgehen, in den Gedankenkreis der Pädagogik Herbart'scher Richtung überhaupt. Es ist das von dem Meister selbst uns hinterlassene Lehrbuch der von ihm auf- und ausgebauten Pädagogik, das in dem Gange der von der Erfahrung ausgehenden, durch Prüfung und Berichtigung des erfahrungsmäßig Gegebenen zur Erkenntnis aufsteigenden Untersuchung den trefflichen Methodiker bekundet, während die Grundlegung — die Hauptschrift Zillers, was die Tiefe der Meditation, die Frische der Darstellung, die Fülle neuer bedeutender Gedanken, den Reichtum an reformatorischen Plänen und Entwürfen betrifft, — bei deren Abfassung der Autor keinen anderen Zweck hatte, als die Gedankenschöpfung seines Innern zu objektivieren, und was er fühlte und strebte möglichst rein und der Idee entsprechend zum Ausdruck zu bringen, uns am deutlichsten den originellen, klassischen Schriftsteller der Pädagogik zeigt.

Die gegenwärtige Auflage unterscheidet sich nun von der frühern dadurch, daß sie statt des Abschlusses vom Jahre 1876 den von 1882 dem Todesjahre Zillers, bietet: denn seit dem Jahre 1876, wo die Allgemeine Pädagogik zum ersten Male erschien, hat Ziller bis zu

seinem Ende unablässig an der Erweiterung und Vervollkommung des Werkes fortgearbeitet, so daß für die Herausgabe der neuen Auflage mehr als 100 Blätter Manuskript vorlagen, die zu den verschiedensten Stellen des Buchs wertvolle und bedeutende Zusätze enthielten. Naturgemäß beziehen sich die zahlreichsten und wichtigsten dieser Nachträge auf diejenigen Teile der Pädagogik, welche bis dahin am wenigsten abgeschlossen waren, also auf das Kapitel von den Hauptfächern des Unterrichts (§ 21), auf die allgemeine Methodik (§ 23—27) und auf die Lehre von der Zucht (§ 28 und 29). Wie Zillers Pädagogik überhaupt, so sind auch diese Zusätze nicht etwa Früchte bloßer Spekulation, sondern Resultate eines Denkens, das auf den breiten Boden der Erfahrung gegründet ist. Alle die einzelnen Anweisungen, Regeln und Imperative, die sie enthalten, haben sich ergeben bei bestimmten Anlässen und Arbeiten in der Übungsschule des pädagogischen Seminars oder der damit verbundenen Bewahranstalt (dem jetzigen Zillerstift): so bei der Besprechung einer Präparation, bei der Kritik eines Praktikums, bei der Beurteilung des sittlichen Vergehens eines Zöglings, bei Beobachtungen, wie sie im Verkehr mit den Schülern der Anstalt auf dem Spielplatze, im Schulgarten, in der Werkstatt, auf Spaziergängen und Schulreisen, oder auch bei der Lektüre wertvoller Biographieen (wie der Rousseau's von Th. Vogt) gemacht wnrden. Freilich von dem, was man sonst häufig genug mit pädagogischer Erfahrung bezeichnet, nämlich ziel- und planlos angestellte, tappende und tastende, von bloßer Willkür, Laune und Einfällen abhängige Versuche und traditionelle Verfahrungsweisen — davon ist hier nicht die Rede, solche Erfahrungen haben für die Wissenschaft keinen Wert. Die Erfahrungen, die hier zu Grunde liegen, wurden vielmehr durchweg gemacht an der Hand einer leitenden, auf ihre Haltbarkeit logisch geprüften Theorie. Keine Maßregel wurde zugelassen zur Mitarbeit bei dem hohen Werke der Erziehung, die nicht vorher untersucht worden wäre auf ihre Angemessenheit zum höchsten Erziehungszweck, und kein Unterrichtsverfahren ward eingeschlagen, das nicht zuvor seine Übereinstimmung hätte darthun müssen mit den Gesetzen einer naturgemäßen geistigen Entwicklung. Gerade in der innigen gegenseitigen Durchdringung einer reichen pädagogischen Praxis und der leitenden Wissenschaften der Pädagogik: der Ethik und Psychologie, dieser letztern in ihrem ganzen Umfange und ihrer vollen Tiefe, bestand Zillers eigenartige Bedeutung und Hauptstärke, wie denn einzelne Kapitel aus seiner Allgemeinen Pädagogik, wie die über die Bildung des Willens, resp. des Interesses, über die ursprüngliche und die appercipierende Aufmerksamkeit unüber-

treffliche Vorbilder sind für eine psychologische Pädagogik, und andrerseits nirgends sich eine solche Verwertung der Ethik und Religionslehre für den Erziehungsberuf findet, wie in den neun Kapiteln des zweiten Teils der Grundlegung, die den Erziehungszweck bestimmen.

Außer der Einordnung dieser Zusätze ergab sich für die Herausgabe der zweiten Auflage noch eine andere Aufgabe. Der Inhalt des Buchs ist ursprünglich niedergeschrieben worden zum Zweck akademischer Vorträge. Bei diesen konnte und brauchte auch manches nur angedeutet zu werden, was durch den persönlichen Verkehr mit dem Docenten, wozu Ziller sowohl in dem pädagogischen Seminare wie auch außerhalb desselben die ausreichendste Gelegenheit bot, die weitere Ausführung und nähere Erklärung fand. Ein Buch wendet sich aber an weitere Kreise, für die solche mündliche Erklärungen und Erläuterungen selbstverständlich wegfallen. Da schien es denn wünschenswerth, bei solchen Punkten, wo man bei näherem Zusehen ausführlicher belehrt sein möchte, eine wenn auch nur kurze Erläuterung, am besten durch Anführung einer aufklärenden Stelle aus einer einschlagenden Schrift, hinzuzufügen, oder wenigstens den Ort anzugeben, wo man sich Rats erholen kann. Da der Zweck des Buchs ist, in das Verständnis der pädagogischen Theorie Zillers einzuführen, so kamen bei diesen Anmerkungen und Citaten natürlich in erster Linie Zillers übrige Schriften in Betracht. Es war da zuerst zu verweisen auf diejenigen seiner Schriften, welche einzelne Teile der Pädagogik monographisch und deshalb ausführlicher als in der Allgemeinen Pädagogik darstellen, also auf die Einleitung (1856), die Regierung (1857) und die Grundlegung (1865.) Zweitens mußte hingewiesen werden auf diejenigen seiner Arbeiten, welche der speciellen Methodik angehören, also auf das Seminarbuch (1870 und 1874), dessen neue Auflage, die bedeutende Nachträge aus dem Nachlasse Zillers erhoffen läßt, leider noch nicht erschienen ist[1]), und auf die Abhandlungen der von Ziller (1869) gegründeten und bis zu seinem Tode redigierten Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik. Weiter — und damit kommen wir zu den für die Pädagogik grundlegenden Wissenschaften — durfte auch der Hinweis nicht fehlen auf die Allgemeine philosophische Ethik, das letzte Werk Zillers (1880), deren Hauptvorzug für uns gerade darin besteht, daß sie den Bedürfnissen der Pädagogik mehr wie jede andere Bearbeitung desselben Gebiets entgegenkommt. Die Psychologie, die Ziller

[1]) Inzwischen unter dem Titel: Materialien zur speziellen Pädagogik von M. Bergner herausgegeben.

zunächst in Angriff genommen hatte, ist leider nicht vollendet worden, und so wurden die Werke anderer hervorragender Psychologen, vor allem die bahnbrechenden Schriften Herbarts und das beinahe unerschöpfliche Werk Volkmanns citiert. Bei denjenigen Stellen, welche die Geschichte der Philosophie berühren, ist Thilos Geschichte der Philosophie dasjenige Werk, das Ziller selbst vorzugsweise benutzte, angeführt worden. Daß sodann in zweiter Linie auch auf die Schriften solcher Männer verwiesen worden ist, auf deren Arbeiten Ziller weiterbaute oder die mit ihm gleichstrebend waren, sowie auch derer, die von ihm angeregt in seinen Bahnen weiter wandeln, entspricht sowohl der Sache als den Bedürfnissen und wird somit gerechtfertigt erscheinen; einige andere mehr gelegentliche Citate endlich sollen auf verwandte, obwohl aus andern Quellen entsprungene Strömungen hindeuten.

Was Ziller von Anfang seiner Wirksamkeit an ausgesprochen, und was seiner Zeit den heftigsten Widerspruch hervorrief: daß nämlich unser Schulwesen sich nach mehr als einer Richtung hin in falschen Bahnen bewege, und daß unser Schulgebrauch in sehr wesentlichen Stücken unhaltbar sei, das wird heute, da sich die Uebelstände mehr und mehr fühlbar gemacht haben, von den verschiedensten Seiten zugegeben und bestätigt. Es sind neuerdings auch einzelne von den Mitteln, die er zur Heilung der vorhandenen Schäden angegeben, wie die ausgedehntere Pflege des Spiels und die Einführung der technischen Beschäftigungen als Unterrichtsfach als solche erkannt, ja von den heutigen Fürsprechern derselben mit einer Emphase empfohlen worden, wie sie denen eigen zu sein pflegt, die sich einer Spezialität widmen und gleichsam all ihre Hoffnung auf eine Karte setzen. Es ist aber unzweifelhaft, jene Mittel, so vortrefflich sie an sich sind, werden die gewünschte Wirkung nicht haben, solange sie nicht dem Ganzen der Erziehungsmaßregeln organisch eingeordnet sind und neben ihnen auch die übrigen von Ziller angeführten Heilmittel, insbesondere die, welche sich auf die Verbesserung des Unterrichts beziehen, zur Anwendung kommen. Das wird und kann aber nicht eher geschehen — und es ist ein Glück, daß diese Erkenntnis sich immer mehr Bahn bricht (vgl. Frick, das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. 1883 und Alexi, Zur Reform der höhern Schulen in Deutschland. 1883) — als bis das eine erfüllt ist, was uns not thut, als bis nämlich gesorgt ist für eine bessere pädagogische Bildung unserer Lehrer auf den Universitäten, die nicht allein den höhern Schulen, sondern auch den Volksschulen zu gute kommen wird, da aus den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer nicht nur zum größten

Teile die Lehrer an den Volksschulseminarien, sondern auch diejenigen Männer gewählt werden, die an den leitenden Stellen unseres Volksschulwesens stehen.

Zu einer solchen bessern pädagogischen Bildung unserer Lehrer, an den höhern wie an den Volksschulen, möge unter Gottes mächtigem Beistande auch dieses Buch in seiner neuen Gestalt das Seine beitragen.

Dresden, am 17. April 1884.

K. Just.

Vorwort zur dritten Auflage.

Ziller's Allgemeine Pädagogik ist zuerst im Jahre 1876 erschienen. Im Jahre 1884 machte sich eine zweite Auflage nötig, und jetzt kann trotz der starken zweiten Anflage bereits die dritte erscheinen. Dagegen erschien die Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht bereits 1864, und die zweite Auflage machte sich erst nach beinahe 20 Jahren, im Jahre 1883, nötig. Das ist ein erfreuliches Zeichen dafür, daß Zillers Gedanken und Ideen in der neueren Zeit eine raschere Verbreitung erfahren als bisher. Möge das auch forthin so bleiben!

Die dritte Auflage bringt noch einige Zusätze aus Zillers Nachlaß, die bei der zweiten Auflage übersehen worden waren. Außerdem führt sie die Literaturnachweise in den Anmerkungen fort bis zur Gegenwart. Daß dabei nur Rücksicht auf diejenige Litteratur genommen werden konnte, welche als Fortsetzung der Bestrebungen Ziller's erscheint oder wenigstens werwandten Züge an sich trägt, ist selbstverständlich. Vor allem mußten die Arbeiten im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, das in Zillers Geiste fortgeführt wird, herangezogen werden.

Und so möge das Buch auch auf der diesmaligen Wanderung den hohen Gedanken und edlen Bestrebungen Zillers warme Freunde und kräftige Förderer gewinnen!

Altenburg, den 23. September 1891.

K. Just.

Inhalt.

I. Die Regierung.

II. Der Unterricht.

A. Die Grundlegung.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik.[1]

§ 1.

Der Erfahrungsbegriff der Erziehung.

Vom Erfahrungsbegriff der Erziehung kann man nicht in demselben Sinne sprechen, in dem die Fundamentalwissenschaften der Philosophie, Ethik oder in weiterem Sinne Ästhetik und Metaphysik, von Erfahrungen sprechen. Hier sind es die unmittelbar gewissen Ausgangspunkte der Untersuchung, die einer weiteren Begründung nicht bedürfen. Erfahrungen in diesem Sinne können in einer abgeleiteten Wissenschaft, wie die Pädagogik ist, nicht vorkommen. Aber von jeder Erkenntnis, die wissenschaftlich durchgebildet ist, kommen gewisse Vorstellungsweisen auch in populären Gedankenkreisen vor. Sie können freilich auch mit ganz falschen Vorstellungsweisen verbunden sein und fordern deshalb leicht den Zweifel heraus, über den mit Hilfe der Erfahrung sich nicht entscheiden läßt. Sie haben überhaupt bald mehr, bald weniger Wert, den die betreffende Wissenschaft erst festzustellen hat. Die populäre Erkenntnis reicht auch bald mehr, bald weniger weit. Bei der Erziehung, scheint es, kann man im voraus darauf rechnen,

[1]) Vgl. die „Einleitung in die allgemeine Pädagogik.“ Von Tuisko Ziller, Privatdocenten an der Universität Leipzig. Leipzig 1856. Diese Schrift behandelt die Einleitungsfragen selbständig, und zwar in folgenden Paragraphen: § 1. Begriff der Erziehung. § 2. Bildsamkeit des Zöglings. § 3. Der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit. § 4. Einheit des Erziehungszwecks. § 5. Hilfswissenschaften der Pädagogik. § 6. Die Erfahrung. § 7. Der Takt. § 8. Schranken die vor der Erziehung im Zögling liegen. § 9. Die Seele und die angeborene Anlage. § 10. Der Organismus und die angeborene Anlage. § 11. Die erworbene Naturanlage. § 12. Weitere Ursachen der Unbestimmbarkeit des Zöglings. § 13. Einfluß auf die Grundsätze des Erziehers. § 14. Praktische Gesichtspunkte in Bezug auf die Schranken der Erziehung. § 15. Manieren der Erziehung. § 16. Die verschiedenen Vorstellungsmassen. § 17. Anderweitige Zustände der Vorstellungsmassen. § 18. Die Sprache. § 19. Grund der Bildsamkeit und ihre Abnahme. § 20. Notwendigkeit der Erziehung. § 21. Selbständigkeit des Zöglings. § 22. Anschließung an den Einzelnen. § 23. Die Tugend. § 24. Der besondere Inhalt der Pädagogik.

daß sie ziemlich weit reichen wird. Wir sind ja selbst Gegenstand der praktischen Erziehung gewesen, sind besser, schlechter erzogen worden. Wir haben fortwährend um uns und neben uns erziehen sehen und vielleicht selbst in der einen oder andern Beziehung schon Versuche im Erziehen gemacht. Ein jeder hat also über Erziehung einen gewissen Kreis von Erfahrungen, und solche Erfahrungen können zwar nicht, wie in den Fundamentalwissenschaften, als unumstößlich und unmittelbar gewisse Erkenntnisse gelten; es hat aber doch auch für abgeleitete Wissenschaften Wert, sie zusammenzustellen und von ihnen bei der Betrachtung auszugehen. Leser und Hörer wissen dann genau, was der Redende oder Schreibende meint. Beide Teile sind gewiß, daß sie dasselbe im Sinne haben, und das ist für den ersten Anfang schon von Wichtigkeit.[2]) Wir wollen deshalb auch zuvörderst die Züge, die Merkmale vom Begriff der Erziehung aufsuchen, die schon in populären Gedankenkreisen vorkommen.

Das Erste ist das: die Erziehung bezieht sich nur auf eine Art von Wesen. Am deutlichsten wird es, wenn man daran denkt, daß der Erzieher zugleich Lehrer, Seelsorger ist. Dann wird man gewiß nicht meinen, Pflanzen, Tiere würden auch erzogen. Mancherlei Gewöhnungen kommen freilich auch bei ihnen vor, und besonders Tiere werden dressiert, so abgerichtet, wie sie den Zwecken des Menschen am besten dienen. Aber das ist keine Erziehung. Erziehung findet nur bei Menschen statt, denn nur bei ihnen kann von Unterricht, Seelsorge die Rede sein, sagt uns die Erfahrung. Warum aber diese Beschränkung anzunehmen sei, leuchtet nicht unmittelbar ein, und noch eine andere Schwierigkeit macht sich fühlbar: auch zur Erziehung gehören gar manche Gewöhnungen; auch Menschen, die erzogen werden, müssen sich an gar vieles gewöhnen. Es fragt sich deshalb: sind diese Gewöhnungen ebenso zu betrachten, wie Gewöhnungen bei Pflanzen, Tieren? Nach der Erfahrung werden wir uns nicht getrauen, darüber sogleich zu entscheiden. Es bleibt also eine offene Frage.[3])

Dagegen ein zweites bietet uns die Erfahrung zuverlässig dar:

---

[2]) „In diesem Erfahrungskreise, welchen die pädagogische Praxis erschließt, erblickt schon Herbart (Pädagogische Schriften, herausgeg. von O. Willmann. Leipzig 1880. II, XX. 2) den gemeinsamen Boden für alle diejenigen, die sich mit der letzteren lange und anhaltend beschäftigen, indem derselbe einen Schatz von gleichartigen oder doch ähnlichen Beobachtungen und Belehrungen enthält und damit auch ähnliche Gesinnungen in denen hervorruft, welchen es mit der heiligen Sache der Erziehung Ernst ist.“ Willmann, a. a. O. I, XXIX.

[3]) Die Entscheidung findet sich §§ 3 und 28.

Menschen werden nicht immer, während der ganzen Lebenszeit erzogen. Das geschieht nur in der frühesten Jugend, in der Kindheitsperiode. Nicht Erwachsene, sondern Kinder sind Gegenstand der Erziehung. Erwachsene leiten, bestimmen sich selbst. Sie weisen die Erziehung zurück, selbst wenn es scheinen möchte, daß sie ihrer bedürftig seien, daß dieselbe ihnen Heilsames darbieten könne. Die Erfahrung ist ganz unzweideutig. Ob aber die Beschränkung berechtigt ist, und eventuell warum, leuchtet wiederum nicht sofort ein.[4]) Wenn sie wirklich giltig ist, so ist gewiß nicht daran zu denken, daß Völker und Staaten erzogen werden. Denn das sind Vereinigungen von Erwachsenen. Von einer Staatserziehung ist aber schon seit Plato häufig alles Ernstes gesprochen worden.

Dazu kommt ein Drittes, was uns die Erfahrung lehrt: die Art, wie sich der, welcher erzieht, zu dem zu Erziehenden im allgemeinen verhält, wie sich der Erzieher auf diesen bezieht. Offenbar darf der Erzieher den, der erzogen werden soll, sich nicht selbst überlassen. Das ist gewiß keine Erziehung. Er muß sich vielmehr um den zu Erziehenden bekümmern und bemühen. Er darf nicht passiv abwarten, was und wie dieser etwas werde, sondern muß selbst Absichten in Bezug darauf hegen, muß aus ihm etwas zu machen suchen, muß ihn bilden, ausbilden, entwickeln, bestimmen wollen (freilich sehr unbestimmte Ausdrücke, wie sie der populäre Sprachgebrauch liebt), und er muß auch dafür sorgen, daß sich seine Absichten verwirklichen. Der zu Erziehende muß aber auch wirklich infolge der Absichten der Erziehung etwas werden. Und dafür sorgt die Erziehung nicht etwa in der Erwartung, wenn sie unthätig sei, möchte aus dem Menschen gar nichts werden. Sie weiß vielmehr recht wohl, irgend etwas würde er werden, auch wenn man durch Erziehung nicht für ihn sorgte, ihn nicht dadurch bestimmte. Er würde es auch unter den unabsichtlichen, zufälligen Einwirkungen werden, denen er unfehlbar ausgesetzt ist. Aber man darf ihn nicht dem Zufall überlassen, heißt es dann. Wohl kann man Zufälliges zulassen wenn es den Absichten entspricht. Man muß ihm aber auch entgegenwirken, wo es nötig scheint.[5]) Nur ist es nicht genügend, daß bloß Absichten gehegt werden, sondern sie müssen verwirklicht werden, wie wir schon sagten. Eben deshalb ist es nicht ausreichend, wenn sie vereinzelt wirken, bloß hier und da einmal, also gleichsam stoßweise und so, daß das Einwirken dann wieder nachläßt und aussetzt, oder wenn die Mittel und Kräfte, die den Erfolg herbeiführen sollen,

[4]) Die Untersuchung darüber enthält § 12.

[5]) Vgl. § 8.

nur zufällig beisammen sind und vielleicht zum Teil sich auch widerstreiten, folglich aufheben, oder wenn die Absichten in falschem Verhältnis zu einander stehen, so daß vielleicht für das Wichtigste gar nicht oder nicht in rechter Weise gesorgt ist. So würden immer die Absichten viel zu schwach wirken und der Erfolg, daß sie auch verwirklicht würden, wäre nicht gesichert. Damit sie Stärke gewinnen und damit der beabsichtigte Erfolg erreicht werde, dazu gehört: die Absichten müssen in einem Plane vereinigt werden, d. i. in ihm müssen sie so zusammenhängen, daß die Kräfte und Mittel, die angewendet werden, ein System bilden, d. i. wieder: das Einzelne muß im Verhältnis zu einander und zum Ganzen richtig abgemessen sein, alle für den Erfolg notwendigen Kräfte müssen vollständig beisammen sein und wirklich zusammenwirken und genau zusammenstimmen, so daß sie sich gegenseitig unterstützen und verstärken; sie müssen aber auch kontinuierlich wirken, also eine solche Reihe von Jahren hindurch, wie für den Erfolg notwendig ist. Erst dann können Absicht und die von ihr in Bewegung gesetzten Kräfte eine solche Stärke gewinnen, die den Erfolg sichert. Erst dann können sie auch zuverlässig ein Übergewicht erlangen über zufällige oder vereinzelt und vielleicht im falschen Verhältnis wirkende Einflüsse; diese braucht man folglich auch nur dann ernstlich zu fürchten, wenn kein systematisches Zusammenwirken stattfindet.[6])

Daran schließt sich ein vierter Zug, der in unserer Erfahrung von der Erziehung vorkommt. Durch unsere planmäßigen Absichten soll bei dem zu Erziehenden etwas ausgebildet, entwickelt werden in seiner frühen Jugend, haben wir gefunden. Das ist aber nicht so zu verstehen, als ob es genüge, wenn es nur zustande gekommen sei. Dann könne es auch wieder verschwinden, und es brauche keine Spur von der erreichten Bildung zurückzubleiben. Ein solches Resultat sagt man sich, wäre der Bemühungen und Anstrengungen des Erziehers nicht wert. Es wird deshalb ein bleibendes Resultat erstrebt. Die Bildung, die der zu Erziehende durch die Erziehung gewinnt, soll Festigkeit erlangen. Es soll dadurch bei ihm eine bleibende Gestalt erreicht werden, und es fragt sich deshalb, welche Bildung, welche Gestalt bei dem Kinde erreicht werden soll.[7])

Auch darüber giebt die Erfahrung einigen Aufschluß, und das ist das Fünfte, was wir hervorzuheben haben. Durch die Erziehung soll nicht der Körper des Kindes ausgebildet werden; denn wo es sich

6) Vgl. §§ 3, 7 und 10.

7) Die Antwort siehe § 3, sowie § 16.

unmittelbar um Pflege und Gedeihen des Körpers handelt, da wendet man sich, sobald es sich um irgend eine principielle Frage handelt, nicht an den Erzieher, sondern an den Arzt. Durch die Erziehung soll vielmehr das Innere des Kindes ausgebildet werden, sein Geist soll dadurch eine nicht bloß vorübergehende, sondern bleibende Gestalt annehmen. Allerdings steht erfahrungsmäßig die leibliche und geistige Natur mit einander in Wechselwirkung. Der Geist wird gehindert, wenn der Körper sich nicht in einer ihm angemessenen Verfassung befindet. Umgekehrt wird er gefördert, wenn zugleich für leibliches Wohlbefinden gesorgt ist. Es darf mindestens kein andauerndes Mißverhältnis zwischen geistigen und leiblichen Zuständen sich ausbilden. Insoweit muß auch die Erziehung das leibliche Befinden des Kindes im Auge behalten [8]) Wo sie aber für den Körper thätig ist, da handelt sie nicht selbständig. Sie ist dann von Physiologie und Medizin abhängig, und handelt nach deren Anordnungen. Bei dem Erzieher sind beide Seiten der Fürsorge, die für körperliches und geistiges Wohl, nur zufällig vereinigt. Er ist als solcher nur Lehrer, Seelsorger des Kindes. Nur die Sorge für dessen geistiges Leben ist bei ihm wesentlich, und wenn von physischer Erziehung gesprochen wird, so ist das folglich nach unserer Erfahrung eine contradictio in adjecto, ein Begriff, der logisch verboten ist. Hat die Erfahrung hierin Recht, so wäre es ein Irrtum von Locke, Rousseau, Beneke und Fröbel, nach dem Vorgang der Alten die physiologische Seite in die Erziehung hereinzuziehen, und diesen Irrtum würde die neuere sogenannte anthropologische, auf Körper und Geist gleichmäßig berechnete Richtung der Erziehung weiter fortpflanzen. Konsequent würde die gleichmäßige Berücksichtigung des Körpers nur für den psychologischen Materialismus sein, der kein selbständiges Seelenwesen anerkennt, und bei dem folglich die Betrachtung über leibliche und die über geistige Entwicklung untrennbar verbunden sind, bei dem geistiges Leben nur eine Art der Ausbildung des leiblichen Lebens ist. Eine weitere Konsequenz ist dann freilich auch, daß nur Physiologen und Mediziner Erzieher sein können.[9])

[8]) Die Maßregeln hierfür sind angegeben in § 14.

[9]) Die Hereinziehung des Physischen in die Pädagogik liegt auch derjenigen Auffassung sehr nahe, welche Geistiges und Leibliches nur als verschiedene Seiten von einem und demselben Grundwesen betrachtet. Das thut sowohl der Spiritualismus, der gar kein selbständiges leibliches Princip anerkennt, als auch die Lehre Benekes, nach der das Leibliche nur als eine Folge des Geistigen erscheint. (Ziller). Vgl. hierzu Ziller, Webers Kritik der Psychologie von Beneke, Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik V. Abh. 9.

Unserer Erfahrung würde das aber nicht entsprechen, und bei ihr bleiben wir vorläufig stehen. Die Theorie der Erziehung und des Geisteslebens überhaupt hat sich auch ganz selbständig neben der Physiologie und Medizin ausgebildet. Ob aber hier nicht etwa Mängel der Theorie und des Lebens vorliegen, lassen wir jetzt dahingestellt, wo wir nur eine populäre, nicht durch eine wissenschaftliche Theorie geprüfte Ansicht über die Erziehung darstellen wollen.[10])

Gehen wir vielmehr zu dem sechsten und letzten Punkte über, den die Erfahrung an die Hand giebt. Aus ihr ist nämlich auch die Art der erzieherischen Einwirkung auf den kindlichen Geist in einer gewissen Beziehung bestimmbar. Denn an sich kann man den Menschen als einzelnen ins Auge fassen, man kann sich ihm aber auch mit Rücksicht auf die Gesellschaft; man kann sich ihm als künftigem Glied der Gesellschaft widmen. Im letzteren Falle würde der Einzelne nur als ein Mittel für den gesellschaftlichen Zweck in Betracht kommen, als einzelner würde er keinen selbständigen Wert haben, würde er keine besondere Fürsorge verdienen. Wie ist es damit erfahrungsmäßig? Vorzüglich im frühesten Alter des Kindes wird an seine Bedeutung, an seinen Wert für das Ganze der Gesellschaft sicherlich nicht gedacht. Auch wenn das Kind gebrechlich, schwächlich ist, wenn sein Eintritt in die Gesellschaft vielleicht zweifelhaft oder unwahrscheinlich ist, wird ihm doch auf dem gegenwärtigen Kulturstandpunkt dieselbe liebevolle, hingebende Fürsorge zu teil, wie da, wo das Gegenteil bei ihm stattfindet, und eine solche Fürsorge wird ihm nicht bloß in leiblicher, sondern auch in geistiger Hinsicht gewidmet. Die Erziehung gilt also wenigstens zu Anfang dem einzelnen als solchem. Allmählich kommen wohl Erwägungen hinzu, was er dem Ganzen der Gesellschaft durch seine Thätigkeit sein kann und leisten soll. Das kann aber für die Erziehung keine wesentliche und notwendige Rücksicht sein; denn sie ist ja auch da vorhanden, wo diese Rücksicht fehlt. Entscheiden läßt sich allerdings darüber wiederum jetzt noch nicht.[11]) Wenn aber die Erfahrung Recht hat, so darf man auf den Geist nicht so einwirken, wie es die Alten und die mittelalterliche Kirche thaten: sie sorgten nur insoweit und insofern für ein Kind, als sie hoffen konnten, an ihm ein künftiges brauchbares Glied der Gesellschaft zu gewinnen. Der antike Staat durfte es daher auch aussetzen und töten, wenn zu erwarten stand, daß es ihm nicht nützen würde. Es gab nur eine Erziehung für den Staat. Die

[10]) Die letztere in § 4 und in § 8.

[11]) Das geschieht in § 3.

mittelalterliche Kirche konnte die intellektuelle Seite des Kindes ganz ignorieren, soweit sie nicht unmittelbar für die Kirche eine Bedeutung zu haben schien. Es gab nur eine Erziehung für die Kirche. Solche Theorien stehen in Widerspruch mit der gegenwärtigen erfahrungsmäßigen Vorstellungsweise. Darnach gebührt dem einzelnen als solchem eine Fürsorge, dem einzelnen als Menschen, wie es *Pestalozzi* ausdrückte; es handelt sich zunächst um das Heil der einzelnen Menschenseele, wie es im Geiste der *Reformation* der Kirche ausgesprochen wird. Dagegen will selbst die *Schleiermacher*'sche Schule die Erziehung nicht ohne Beziehung auf das Ganze der Gesellschaft betrachtet sehen.[12]) Dadurch entsteht aber immer die Gefahr, daß die Bildung des einzelnen als solchen verkümmert wird; denn für die Gesellschaft kann er auch schon dann etwas leisten, kann er auch schon dann eine Bedeutung haben.

Wenn das richtig ist, daß die Erziehung dem einzelnen als solchem gilt, so ist es z. B. falsch, wenn der Schulunterricht als ein Teil der Erziehung das sogenannte *Klassenbewußtsein* erzeugt, d. i. wenn eine gewisse Bildung, Kenntnis, Fertigkeit, die hervorgebracht wird, nur im Ganzen der Klasse vorhanden ist, aber nicht bei jedem einzelnen, sondern entweder nur bei einzelnen Vertretern der Klasse oder doch bloß bruchstückweise bei allen — der eine weiß und kann dann dieses, der andere jenes von dem Ganzen, so daß das Ganze erst durch Zusammensetzung der Stücke zustande kommt, also namentlich nur durch Verknüpfung der Antworten, die bald dieser, bald jener auf die Fragen des Lehrers giebt. In diesem Falle ist keiner des Ganzen mächtig, keiner kann das Ganze darstellen; in dem andern Falle, wo einzelne die Klasse vertreten, sind es wenigstens nicht alle, sondern nur Auserwählte. Es werden schon dann nicht alle gleichmäßig berücksichtigt, wenn z. B. beim mündlichen Rechnen das Resultat früher genannt wird, als es gewiß ist, daß alle die Aufgabe ausgerechnet haben, oder

---

[12]) Denselben Standpunkt vertritt neuerdings *Willmann* in seiner *Didaktik*. (Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung, dargestellt von Otto Willmann. 2 Bände. Braunschweig, bei Vieweg und Sohn. 1882–88). Nach ihm ist die individuale Auffassung der Erziehung zur socialen zu erweitern (I. 33, 37, 39, 40, 57); neben das binäre Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling muß das von Geschlecht zu Geschlecht treten (I. 28, 40); wie für die sittliche Ausbildung der Persönlichkeit, so hat die Erziehung auch für Überlieferung der geistigen Güter zu sorgen (I. 39); neben der Pädagogik, d. i. der Lehre von der sittlichen Bildung der Persönlichkeit hat die Didaktik, d. i. die Lehre vom Bildungserwerb eine selbständige Stellung.

wenn irgend eine richtige Bemerkung, die ein Schüler vorgebracht hat, nicht in das aufgenommen wird, was alle sich gleichmäßig aneignen sollen. Alles das würde genügen, wenn die Wirkung auf das Ganze, hier auf die Klasse, die Hauptsache wäre. Hat dagegen der einzelne als solcher einen Wert und gebührt ihm eine besondere Fürsorge, handelt es sich um die einzelne Menschenseele, so müssen solche Veranstaltungen getroffen werden, daß keiner dem fremd bleibt, was zur allgemeinen Menschenbildung gehört. Was auch nur für alle gelehrt wird, es muß immer in das Einzelbewußtsein eines jeden eindringen und das darf nicht etwa nur zufällig eintreten. Denn nach unserem Erfahrungsgrundsatz darf man ja den zu Erziehenden nicht dem Zufall überlassen.

Nunmehr können wir die verschiedenen Züge der Erziehung, die in der Erfahrung vorkommen, zusammenfassen. So entsteht der Erfahrungsbegriff der Erziehung: sie ist eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen, und zwar auf den einzelnen Menschen als solchen in seiner frühesten Jugend, eine Einwirkung zu dem Zweck, daß eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäß bei ihm ausgebildet wird.[18]) Dieser Erfahrungsbegriff der Erziehung ist zugleich die Normaldefinition von der Erziehung im Unterschied von ihrer Realdefinition. Bei dieser müssen alle einzelnen Merkmale giltig sein. So kann sie aber erst der Verlauf der Wissenschaft selbst fest stellen. Bei unseren vor aller nähern Untersuchung aus der Erfahrung entlehnten Zügen ist es noch nicht gewiß, ob die einzelnen Züge richtig und berechtigt sind. Es ist uns bei ihnen schon mancher Zweifel aufgestoßen, den wir nicht auf der Stelle lösen konnten, und sie könnten wirklich trügerisch sein. Nach unserer Erfahrung scheint es ja auch, als ob die Sonne sich um die Erde drehe, und es ist doch nicht war, und

---

[18]) Wenn es scheint, daß das doch nicht allgemein herrschende Ansicht sei, so ist zu bedenken: es giebt jeder Zeit auch Menschen, die unter der gegenwärtigen Culturstufe stehen.

Es scheint wohl auch, als ob über den Erfahrungsbegriff hinaus manches anerkannt, ja sogar in Gesetz und Verordnung aufgenommen sei, namentlich über den Zweck. Indeß gar vieles ist blos Phrase.

Wer jetzt doch Körpererziehung festhält, verwechselt das um des Geistes willen Notwendige mit Körpererziehung als Zweck. Gäbe es diesen Zweck, so müßte in der Schule dafür in ebenso ausgedehnter Weise gesorgt werden, wie für die geistige Erziehung. Turnen, Sorge für gutes Licht, für gute Luft u. s. w. würden dann sicher nicht genügen.

Volkserziehung? Wer sie doch behauptet, verwechselt die Einwirkungen, die bei Erwachsenen fort und fort möglich sind, mit erzieherischen. (Ziller).

Def. of education -- what -?

der Schein ist hier bekanntlich so überwältigend: selbst nachdem man sich wissenschaftlich überzeugt hat, daß die Bewegung der Sonne Täuschung ist, fahren wir doch beharrlich fort, die scheinbare Bewegung der Sonne zu sehen. So könnte also auch jedes einzelne Merkmal des Erfahrungsbegriffes der Erziehung auf Täuschung beruhen, und ganz gewiß ist wenigstens so viel: es ist durchaus nicht sicher, ob ein solcher Einfluß der Erziehung auf das Kind, wie wir ihn nach dem Erfahrungsbegriff voraussetzen müssen, wirklich möglich ist,[14]) und wenn er auch das wäre, so ist doch gar nicht gewiß, ob er gerechtfertigt, erlaubt ist.[15]) Am allergewissesten ist aber der Erfahrungsbegriff unvollständig. In ihm ist nicht einmal bestimmt, welche geistige Gestalt das Kind annehmen soll. Solche halbe Anweisungen giebt die Erfahrung.

Allerdings macht unser Erfahrungsbegriff der Erziehung auch gar nicht den Anspruch darauf, die Wissenschaft selbst anticipiren zu wollen. Er will ja nur ein Ausgangspunkt für die Wissenschaft sein, und es wird sogar gut sein, wenn wir noch einige Schritte weiter im Gebiete der Erfahrung vorwärts gehen, ehe wir in das Ergänzen, Begründen oder Berichtigen des aus der Erfahrung Entlehnten eintreten.

---

[14]) Vgl. hierüber §§ 4 und 12.
[15]) Vgl. dazu §§ 2 und 12.

Education "nach Erfahrung"! —

Edn. is an intentional and carefully planned influence directed to the ind. man in his earliest youth with the object of developing a well defined and lasting "geistige Gestalt".

There can be no real quest (p. 6) if there is harmony bet. the outer ends in wh. man finds himself placed and his inner life. If he is by nature a social being then he cannot live unto himself nor be educated unto himself. For this reason the Edn. of the Ind. as such — too much consideration of the Ind. as such has its danger here — tho the educators may regard the Ind. — but the Ind. must ever regard the social whole to whom he belongs rather than him

Edu. supposes that the mind is "bildungsfähig" — that a definite, constant and controlling mental condition may be developed.

§ 2.

Die allgemeinsten Voraussetzungen des Erfahrungsbegriffes der Erziehung.

Der Erfahrungsbegriff der Erziehung setzt zunächst zweierlei an sich ganz entgegengesetzte Zustände bei dem Kinde voraus, die aber bei ihm nach einander folgen müssen.

Die Erziehung will zuerst sein geistiges Leben gestalten, es soll etwas werden unter dem Einfluß der Erziehung. Dabei ist offenbar vorausgesetzt, daß der Geist zugänglich für äußere Einwirkung und nachgiebig dafür sei. Er muß nachgiebig sein für das, was die Erziehung bei ihm beabsichtigt, er muß dafür Raum lassen, muß das Eingreifen, Einwirken von Seiten der Erziehung gestatten, er muß dadurch bestimmt, verändert werden können. Mit einem Wort: er muß bildsam, bildungsfähig sein; denn wäre er das nicht, so würde die Erziehung, die den Geisteszustand des Kindes nach ihren Absichten zu gestalten sucht, und die ihn bald diesen, bald jenen Veränderungen unterwerfen muß, unmöglich. Man kann freilich auch das Unmögliche versuchen. Versucht man es aber wirklich in unserem Falle, sucht man also absichtlich einzuwirken auf den kindlichen Geist, der keine Einwirkung gestattet, so denkt und handelt man unverständig. Denn etwas beabsichtigen heißt wollen, und wollen bedeutet etwas erstreben, von dem man unbedingt voraussetzt, daß man es erreichen kann. Setzt man das nicht voraus, so will man es nicht, sondern man wünscht, begehrt es höchstens, wie etwa das Kind mit dem ausgestreckten Arme den Mond zu fassen sucht, ohne sich Rechenschaft darüber gegeben zu haben, ob das auch möglich ist. Was man aber will, davon muß man wenigstens subjektiv überzeugt sein, daß man es nicht vergeblich erstrebt, daß möglich ist, was man erstrebt. In unserem Falle will man dagegen, was man nach seiner eignen Überzeugung nicht kann, sondern für unmöglich hält; denn man will einwirken auf den kindlichen Geist, und man ist doch zugleich überzeugt, daß er für äußere Einwirkung nicht nachgiebig, daß er nicht bildsam ist. Offenbar

widerspricht sich das, und in dem, worin man sich widerspricht, ist man inkonsequent oder unverständig.[1])

Wie mit der Bildsamkeit, so ist es aber auch mit dem ganz entgegengesetzten geistigen Zustand, der nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung bei dem Kinde eintreten muß. Denn er soll nicht fort und fort veränderlich sein, sondern es soll auch ein Übergang zur Festigkeit und Beharrlichkeit bei ihm eintreten, wodurch die weitere Bildsamkeit aufhört. Es sollen nicht immer andere und andere geistige Zustände bei ihm abwechseln unter den Einflüssen der Erziehung, sondern diese Gestaltungen sollen endlich auch mit dem Erfolg abschließen, daß sich ein fest bestimmter, bleibender, beharrlicher Geisteszustand bei ihm ausbildet, der also nicht mehr wechselt, der nicht mehr veränderlich ist. Offenbar wird aber dabei wieder vorausgesetzt, daß der Geist solcher Festigkeit fähig ist. Hält man ihn derselben nicht für fähig, und versucht doch zu erziehen, so will man das Kind einer Festigkeit entgegenführen, die man selbst für unmöglich hält, und das widerspricht sich auch, man ist also wieder inkonsequent und unverständig.[2])

Nun giebt es aber eine Menge von Lehren in der Geschichte der Philosophie, die auch in die einzelnen Fachwissenschaften eingedrungen sind oder vielleicht sogar von ihnen herstammen. Diese lassen bald die eine, bald die andere Voraussetzung des Erfahrungsbegriffes der Erziehung nicht zu. Bald leugnen sie die ursprüngliche Bildsamkeit des kindlichen Geistes, bald leugnen sie, daß er einer solchen Festigkeit, eines solchen festbestimmten Charakters fähig sei, wie gleichfalls vorausgesetzt werden muß.[3]) So giebt es eine dualistische Lehre in Bezug auf das Verhältnis zwischen Geist und Leib, zwischen Geist und Außenwelt. Darnach kann von außen nichts hinüberwirken auf den Geist, und von dem Geist kann nichts hinüberwirken nach außen. Äußeres und Inneres sind völlig gegen einander abgeschlossene Gebiete, und eine Einwirkung von Seiten der Erziehung ist also unmöglich.[4]) Leibniz hat es zwar wahrscheinlich zu machen gesucht, es gebe eine von Gott prästabilierte Harmonie zwischen Innerem und Äußerem. Darnach

[1]) Die Untersuchung über diesen Punkt wird weiter fortgesetzt und zum Abschluß gebracht in § 12.

[2]) Das Weitere hierüber s. gleichfalls § 12.

[3]) Zu dem Folgenden vgl. O. Flügel, die Seelenfrage, S. 1—16. Historische Einleitung.

[4]) Am reinsten ist diese Lehre in der neueren Philosophie ausgebildet bei Des Cartes, s. Flügel, a. a. O. S. 7 ff. und Chr. A. Thilo, Geschichte der Philosophie. 2. Aufl. 1881. II., 31 ff.

stehen beide in einem solchen Parallelismus zu einander, daß jedem Äußeren ein bestimmter Zustand des Inneren, jedem Inneren ein bestimmter Zustand des Äußeren in festbestimmter, von Ewigkeit her geordneter Aufeinanderfolge entspricht (wie in einem andern Zusammenhang schon Spinoza lehrte). Alsdann scheint es wohl, daß ein Einwirken von der einen Seite auf die andere stattfindet, weil das, was auf beiden Seiten gleichzeitig geschieht, unter sich übereinstimmt, wie bei gleichgestellten Uhren.[5]) Aber es ist doch nur ein Schein, und ein wirkliches Einwirken, wie es nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung stattfindet, ist nicht möglich.

Schon nach der prästabilierten Harmonie ist die Aufeinanderfolge der geistigen Zustände unwandelbar fest bestimmt. Sie ist es aber auch nach mancher Lehre von der Freiheit des Willens, namentlich nach der sog. transcendentalen Freiheitslehre von Kant und Origenes. Es giebt nämlich wirklich eine transcendentale, intelligibele Welt jenseits der Welt der Erscheinungen, in der wir leben und der alles Wahrzunehmende angehört. In jener intelligibelen Welt, in die nicht erst der Glaube, sondern schon unser Wissen eindringen kann, liegen alle ewig unveränderlichen Ursachen, wovon die Erscheinungswelt mit allen ihren wechselnden Zuständen eine Wirkung ist. Dieser intelligibelen Welt gehört nun nach jener transcendentalen Freiheitslehre auch der Geist und Wille des Menschen an, und er vermag sich dort völlig frei von allen äußern Einflüssen zu entscheiden; durch diese That nimmt er ein intelligibeles Wesen an, wovon alle zeitliche Erscheinung dessen, was er in der Wirklichkeit ist und wird, nur die Folge ist. Nach dieser Lehre besitzt der menschliche Geist eine unwandelbar feste, charaktermäßige Bestimmtheit, wie der Erfahrungsbegriff der Erziehung als letztes Resultat ihrer Einwirkung auf das Kind voraussetzt. Aber diese Bestimmtheit ist bei ihm während der Zeit seines Daseins in der Wirklichkeit der Erscheinungswelt eine ursprüngliche, von Anfang an vorhandene, wobei aller äußerer, also auch erzieherischer Einfluß ausgeschlossen ist. Sie ist nur durch die eigne That des intelligibelen Willens zustande gekommen.[6])

---

[5]) Thilo, a. a. O. S. 189.

[6]) Über Kants Lehre von der transcendentalen Freiheit vgl. Theodor Vogt, Kants Pädagogik; 2. Aufl. 1883, insbesondere S. 25 ff. Nur ist zugleich ausdrücklich hervorzuheben, daß dort, wo Kant sich im Zusammenhange über Pädagogik äußert, und wo er demzufolge in größere Nähe des Erziehungswerkes zu treten gezwungen ist, nämlich in den zuerst von seinem Schüler Fr. Th. Rink im Jahre 1803 herausgegebenen Vorlesungen über Pädagogik

Diese Lehre wird vielfach noch jetzt als Stützpunkt der Ethik, und folglich zugleich der Religion betrachtet; sie ist aber auch durch eine populäre Vorstellungsweise abgeändert worden Darnach bestimmt sich der menschliche Geist zwar gleichfalls durch seine eigene Willensthat in der intelligibelen Welt, mit Ausschluß jeder äußeren und auch der erzieherischen Einwirkung, aber die That muß nicht eine einmalige sein, der Wille kann sich mehrfach entschließen, ja er kann seine Entschließungen stets wieder umändern. Darnach ist freilich nicht einmal eine feste geistige Gestalt, ein bleibender Charakter erreichbar, wie nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung durch die Erziehung erreicht werden soll und erreicht werden kann. Ein solcher wiederholter Entschluß liegt selbst der Vorstellungsweise Jacotots zu Grunde, nach welcher der Einzelne sich jeder Zeit durch seinen Willen auf eine beliebige Stufe der Intelligenz erheben kann; er braucht nur zu wollen, weiter ist nichts erforderlich, und am wenigsten kann ihm von außen her dazu verholfen werden, er hat einzig und allein seiner eignen Kraft zu verdanken, was er erreicht.

Es giebt andere Lehren, die festbestimmte, gesetzliche Reihenfolgen annehmen, in welche alles Geschehene und jeder Zustand hineingehört. So die Lehre des Fatalismus Hier herrscht eine blinde Notwendigkeit, bei der in alle Ewigkeit hin jedes spätere Glied durch die vorausgegangenen Glieder unabänderlich fest bestimmt ist. Daran vermag also auch keine Erziehungsabsicht etwas zu ändern, und es ist nur ein Schein, wenn man sich einbildet, es gebe eine selbständige Wirksamkeit, die einen Einfluß gewinnen könnte auf den kindlichen Geist. Was sie durch ihre Absichten zu bewirken scheint, ist immer die Folge eines

---

nichts von transcendentaler Freiheit zu spüren ist. „Nach dieser Schrift (den Vorlesungen) wird (vielmehr) die menschliche Natur, deren Anlagen sich nicht von selbst entwickeln, durch die Kunst der Erziehung immer besser entwickelt, d. h. in ein der Menschheit angemessene Form gebracht; ohne Erziehung bleibt der Mensch roh und wild und folgt jeder Laune. Das Problem der Erziehung erscheint nicht unauflösbar, sondern nur ‚sehr schwer.‘ Ist nur die Idee der Erziehung richtig, dann ist die Ausführung nicht unmöglich.“ Vogt, a. a. O. S. 55.

Über Fichtes absolute Freiheit, ein Freiheitsbegriff, welcher dem Kant'schen sehr nahe steht, s. Th. Vogt, J. G. Fichtes Reden an die deutsche Nation; 1882. S. 38, Anm. 2, sowie S. 70. Freilich blieb auch Fichte „persönlich bis an sein Lebensende überzeugt, daß der Mensch an der Verwirklichung ethisch-praktischer Zwecke zu arbeiten habe, daß die Wissenschaft thatbegründend sein und alle Theorie und Spekulation, der an sich eine ‚Leerheit an praktischer Wirksamkeit beiwohne,‘ auf die Praxis beziehen müsse.“ Vogt, a. a. O. S. 71.

unabänderlichen, absichtslosen Schicksalgesetzes [7]), und ganz ähnlich ist es bei der Lehre des Monismus oder Pantheismus, der in den mannigfaltigsten Gestalten seit der zweiten Periode Fichtes, während seines Aufenthaltes in Berlin, durch Schelling, Hegel, Schleiermacher, Baader, Krause bis zu Lotze ausgebildet worden ist, und in neuerer Zeit auch in populären Formen von den Lichtfreunden und Deutsch-Katholiken an bis zu dem Protestantenverein herab. Das erste System der Art in der neuern Philosophie war das von Spinoza im 17. Jahrhundert, und daher werden alle diese Richtungen als Spinozismus zusammengefaßt. Hier giebt es eine Entwicklungsreihe, wenigstens für die Reflexion. Diese Reihe geht aus von dem allgemeinsten Begriff der Welt, der mit dem Gottesbegriff identifiziert wird. Sie folgt immer notwendigen Gesetzen und schließt auch die Entwicklung des Einzelnen ein. [8]) Hier beruht es wieder bloß auf einem Schein, wenn vorausgesetzt wird, irgend eine Absicht der Erziehung könne eingreifen, um etwas abzuändern oder anders zu gestalten. Was auch geschehen mag, es ist das Produkt allgemeiner Weltgesetze. Zufällige Einflüsse, denen entgegengewirkt werden müßte, giebt es in allen diesen Lehren, bei der Lehre der prästabilierten Harmonie, bei der transcendentalen Freiheitslehre bei dem Fatalismus und Spinozismus allerdings ebenso wenig.

Es giebt endlich sogar eine populäre religiöse Lehre, eine Art von Prädestinationslehre, welche zufällige Einflüsse und Einwirkungen der Erziehung gleichmäßig für unmöglich erklärt. Darnach ist der Einzelne ein Werkzeug in höherer Hand. Was er werden kann und soll, wird er ganz gewiß und unter allen Umständen. Er ist eine unmittelbare Folge des allgemeinen Weltplanes, der göttlichen Vorsehung. Menschliche Absicht ist hier ganz entbehrlich*), und ein davon abweichender Erfolg gemäß einer solchen Absicht ist immer nur ein Schein. Vielleicht ist es sogar bloß menschlicher Hochmut, der sich da geschäftig zeigen will, wo durch die göttliche Vorsehung alles geschieht. Und diese religiöse Lehre braucht nur in einem Punkte abgeändert zu werden,

*) Patr. Was hat
Der Jude denn Gott vorzugreifen? Gott
Kann, wen er retten will, schon ohn' ihn retten.
Temp. Auch trotz ihm, sollt' ich meinen, — selig machen.
(Lessings Nathan IV., 2.)

[7]) Inwieweit J. G. Fichte und Schopenhauer hierher gehören, s. § 8. Über Fichtes Prädeterminismus insbesondere s. Vogt, a. a. O. S. 70.

[8]) Thilo, Geschichte der Philosophie II., 49 ff.

dann widerspricht sie sogar einer dritten Voraussetzung unsers Erfahrungsbegriffes, die wir bis jetzt noch gar nicht ausdrücklich ausgesprochen haben — einer dritten Voraussetzung außer der der Bildsamkeit und der Fähigkeit des Geistes zur Festigkeit. Nach unserem Erfahrungsbegriff ist nämlich Erziehung auch eine erlaubte Thätigkeit. Man darf erziehen, es ist nicht unsittlich und irreligiös. Diese Voraussetzung machen wir dabei stillschweigend, sie scheint völlig selbstverständlich zu sein. Es ist aber doch ein schöner Zug im Leben Herbarts, der in den „Herbartischen Reliquien" mitgetheilt wird: Als er von Jena aus zu seiner Erziehungslaufbahn in der Schweiz abreiste, wurde er von seinen Freunden, die, wie er selbst, Schüler Fichtes in seiner ersten Periode waren, begleitet, und unterwegs wurde von ihnen ganz ernsthaft, wie es sich bei allen solchen Fragen gebührt, darüber disputiert: darf man denn erziehen? verstößt es nicht wider Sittlichkeit und Religion? Auf diese Zweifelsfrage stößt man auch von der schon erwähnten religiösen Lehre aus, nach welcher Gott unmittelbar will, was der Mensch während seines Lebens werden kann und soll, und nach welcher er es auch unfehlbar und unabwendbar wird. Die Lehre braucht nur dahin abgeändert zu werden: absichtliches Eingreifen in seine Entwicklung von Seiten der Erziehung ist wohl möglich. Aber dadurch werden bloß Hindernisse und Störungen geschaffen, und man ist nicht einmal im stande, sie wieder zu entfernen, noch weniger vermag man positiv dafür zu wirken, daß ein Mensch das werde, wozu ihn Gott bestimmt hat. Eben deshalb soll man ihn auch der göttlichen Führung völlig überlassen und soll sich nicht mit selbsteigenen Absichten einmischen, die dem, was Gott will, nur zuwider sind, dann gelangt er am sichersten an sein Ziel weil er ganz in Gottes Hand ruht. Und so kommt man zu dem ersten Satze von Rousseaus pädagogischem Werke Emil: alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kommt; alles entartet unter den Händen der Menschen. Und dieser Gedanke kann auch in naturalistischem Sinne umgebildet werden, wie es von Rousseau selbst geschieht. Dann heißt er: man muß den Menschen seiner eigenen Natur völlig überlassen, so ist am besten für ihn gesorgt. — Die religiöse Lehre setzt sich endlich noch in der Weise weiter fort: wollte man ja den Gedanken nicht aufgeben, bei dem, was ein Mensch nach göttlichem Plane werden kann und soll, mitzuwirken, so dürfte man wenigstens keine besonderen Absichten mit ihm vorhaben. Man müßte fortzusetzen suchen, was Gott bei dem Menschen schon begründet und angefangen hat. Aber dazu würde gehören, daß man Gottes Ratschluß kenne, was er

mit einem Menschen vorhabe, und dieser Ratschluß scheint leider unerforschlich. So scheint denn wirklich die beste Fürsorge für einen Menschen darin zu bestehen, daß man nichts für ihn thut und auf alle Erziehung verzichtet.[9])

Das sind einige Hauptlehren, von denen wir sagen müssen, daß sie dem Erfahrungsbegriff der Erziehung widerstreiten. Sie müssen offenbar schon an und für sich, ohne Rücksicht auf die Erziehung geprüft werden in den Systemen und der Geschichte der Philosophie. Zu Anfang der Pädagogik verwirren sie unverkennbar leicht mehr, als daß sie aufklären, weil der Erfahrungsbegriff der Erziehung, zu dem sie in Widerspruch stehen, selbst noch nicht feststeht. Die Verwirrung und Dunkelheit kann auch nur allmählich schwinden. Vorerst müssen wir den allergrößten Mangel unsers Erfahrungsbegriffes zu beseitigen suchen, der darin besteht, daß in ihm nicht einmal eine Auskunft darüber erteilt wird, welche geistige Gestalt durch die Erziehung bei dem Kinde erreicht werden soll.

---

[9]) Die abschließende Untersuchung s. § 12. — Vgl. auch Th. *Vogt*, *Bemerkungen zum ersten Buche der allgemeinen Pädagogik Herbarts* in den *Deutschen Blättern* f. erz. Unt. 1879, Nr. 4: „Die *theoretischen* Bestimmungsgründe dafür, daß und warum wir erziehen sollen, liegen in der Hilfsbedürftigkeit der menschlichen Natur, die *praktischen* Rechtfertigungsgründe in den ethischen Ideen. Die Hilfsbedürftigkeit zeigt die Erfahrung so deutlich, daß die Erziehung als etwas *Notwendiges* erscheint, aber auch ethisch betrachtet stellt sich die Erziehung als eine *Notwendigkeit* dar. Die Persönlichkeit nämlich ist nicht etwas in getrennte Stücke so Zerreißbares, daß das Denken ohne Einfluß auf das Wollen bleiben könnte, und die urteilsmäßig gewordene ethische Erkenntnis kündigt eine solche ideale Gebundenheit an, daß wir mit *idealer* Notwendigkeit unserem Wollen eine ethische Richtung zu geben uns gezwungen sehen, sollen anders aus unserem eigenen Innern uns nicht bittere Vorwürfe treffen. *Diese Vorwürfe würden aber durch den nichterzogenen verdoppelt werden, wenn wir an der Vernachlässigung seiner Erziehung Schuld wären.*“

§ 3.

Der Erziehungszweck im allgemeinen.

Welche geistige Gestalt bei dem Kinde erstrebt werden soll, läßt der Erfahrungsbegriff unentschieden, haben wir gesehen. Es soll nur eine bestimmte Gestalt sein und eine solche, die bei ihm charaktermäßig fest werden kann. Sie soll aber, hieß es weiter, einem Plane gemäß erreicht werden. So nannten wir den ganzen Komplex von Absichten, die man bei der Erziehung verfolgt. In einem Plane muß aber immer zweierlei unterschieden werden: was man unmittelbar beabsichtigt oder will, der Zweck, und was man bloß des Zweckes wegen, also bloß mittelbar, damit der Zweck erreicht werde, will, die Mittel. Von Mitteln und Kräften haben wir auch schon bei dem Erfahrungsbegriff der Erziehung gesprochen. Sie sollen so vollständig beisammen sein, als der Erfolg erfordert, sie sollen unter einander in Übereinstimmung und im richtigen Verhältnis zum Ganzen der Erziehung stehen und kontinuierlich zusammenwirken, bis der Erfolg erreicht ist. Aber alles das bestimmt sich nach dem Zweck, der im Mittelpunkt des Planes steht. Nach dem Zweck läßt sich erst entscheiden, ob etwas fehlt an den Mitteln und ob sie einander nicht widerstreiten, ob sie in einem rechten Verhältnis angewendet werden, und wie lange sie angewendet werden müssen. Der Zweck beherrscht alle untergeordnete Absichten und hält die Vielheit von Mitteln und Kräften zusammen, indem sie sich alle auf ihn genau beziehen müssen. So entsteht erst der Zusammenhang unter den Absichten und eine einheitliche mächtige Gesamtwirkung, wodurch der Erfolg der Erziehung gesichert und namentlich auch ein Übergewicht über zufällige Einwirkungen erlangt wird, die außerdem so leicht den Erfolg hindern, oder wieder aufheben. Wie Vieles hat in der Erziehung schon Verführung, Umgang, Lektüre verdorben! sagt man oft. Dann hat es aber in Wahrheit immer am rechten Zusammenhang der Mittel und Kräfte mit dem Gesamtzweck gefehlt. Ohne durchgängige Beziehung auf diesen Gesamtzweck zerfließen auch die Absichten der Erziehung

Relation of Zweck to Plan

Zweck is the unifying force.

in eine Vielheit von Forderungen, Wünschen, von Unterrichtszielen nach einzelnen Fächern, Stufen und Klassen, die schon manchen von der Pädagogik abgeschreckt haben, und die Erziehung bleibt schwach. So muß es auch da sein, wo die Erziehung besondere Veranstaltungen für die Intelligenz, besondere für das Gemüt und die Phantasie und wieder besondere für den Willen und den Charakter nötig hat, wie bei Beneke und seinen Schülern, ja selbst bei Waitz und Strümpell. Es nützt dann nichts, wenn man diese Veranstaltungen bloß formal verbindet durch den Gedanken: Es müsse für die Gesamtheit der Geisteskräfte gesorgt werden. Dadurch kommt nicht ein innerer Zusammenhang in die Veranstaltungen, der ihnen erst Kraft verleiht. Das leistet nur ein Zweck, der Mittel und Kräfte so beherrscht, daß alles, was geschieht, immer demselben Zwecke dient, denselben Zweck fördert und stützt. Erst dann verwirklicht sich der Zweck in voller Stärke im Erfolg.[1]) Aber welches ist denn dieser bestimmte Gesamtzweck?

Der Zweck ist von den Motiven abhängig, richtet sich nach den Motiven, durch die man sich zum Erziehen bestimmen läßt. Es haben nur von jeher die allerverschiedenartigsten Motive die Menschen dazu bestimmt, daß sie sich der Erziehung widmeten und daher sind auch die Erziehungszwecke sehr verschiedenartig gewesen. Das allerallgemeinste Motiv war aber doch immer das Wohlwollen für die Jugend, an die sich die Erziehung hingab.[2]) So war es vor allem bei den Eltern und Angehörigen des Kindes. Das Wohlwollen muß aber nicht bloß auf ein einzelnes Kind gerichtet sein, zu dem man in einem näheren Verhältnis steht. Es kann sich verallgemeinern, es kann sich den jugendlichen Gemütern überhaupt in herzlicher Teilnahme und Hingebung widmen, und es ist sehr bemerkenswert, daß die Biographieen

[1]) „Einheit der Handlung ist für das Drama wie die Einheit des Zwecks für die Erziehung ... eine unverletzliche Regel, und der Erzieher, welcher, wie der Dichter, ein Künstler ist, wird dann unverbrüchlich festhalten." Vogt, Bemerkungen zur allgemeinen Pädagogik Herbarts in den „Deutschen Blättern." 1879. Nr. 4.

[2]) „Auf ihm (dem hebenden Wohlwollen) beruhen alle Bemühungen für Erziehung, welche Plato das eine Große unter den menschlichen Angelegenheiten nennt, weil es sich dabei um das Heil der künftigen Generationen und die Zukunft der Gesellschaft handelt. Der Geist der Erziehung und die Maßregeln, die darin ergriffen werden, sind ja entscheidend für das Wohl der späteren Generationen und für die innere Beschaffenheit der künftigen Gesellschaftskreise, für deren kontinuierliche Entwicklung und dafür, ob den gesellschaftlichen Maßregeln und Einrichtungen eine dauernde oder vorübergehend Wirksamkeit beschieden sein wird." Ziller, Allgemeine philosophische Ethik 1880. § 19. S. 345.

von hervorragenden Erziehern immer hervorheben, sie haben sich durch ein solches allgemeines Wohlwollen ausgezeichnet, so z. B. Pestalozzi.[3]) Es muß in der That als eine der ersten und vornehmsten Tugenden eines Erziehers betrachtet werden, daß er eines solchen Wohlwollens fähig ist, daß er fähig ist, in unneigennützigster Weise an die frühe Jugend sich hinzugeben, und zwar nicht etwa bloß, indem er sich von ihr aufsuchen läßt und ihrem Wünschen und Verlangen nachgiebt, vielleicht bloß pflichtschuldigst, vermöge seines Amtes und seiner Stellung ihnen nachgiebt. Er darf der Jugend gar nicht kalt und gleichgültig gegenüberstehen, sein Gemüt, seine Freude und Teilnahme an ihrem Wachsen, Fortschreiten und Gedeihen muß aus allen seinen Worten und Handlungen hervorleuchten, geschweige, daß er es bloß als seine Aufgabe betrachten darf, in einer Lehrstunde zu fragen und zu überhören, zu sagen was falsch und richtig ist, und damit ohne jeden Ausdruck des Beifalls, der Zufriedenheit bis zum Schluß der Stunde fortzufahren, um es das nächste Mal wieder gerade so zu machen. Er muß überall fähig sein, die Jugend selbst aufzusuchen, ihr entgegenzukommen, sich ihr anzuschließen, sie an sich zu fesseln; die Kunst des Menschenfahens ist auch ein wesentliches Stück der Erziehung, und sie lernt sich sogar am ersten der frühen Jugend gegenüber. Mit ihrem Wohl und Wehe muß sich der Erzieher selbstthätig beschäftigen; sie nach allen Seiten hin zu fördern, ihrer Not, ihrer Verlegenheit, ihrem Bedürfnis abzuhelfen muß er stets bereit sein, und er darf dabei die sich aufopfernde, selbstlose Hingebung nicht scheuen, die das echte Wohlwollen so sehr charakterisiert. Nicht jeder ist freilich von Natur eines solchen Wohlwollens fähig, dann muß er sich fern halten

[3]) „Aus ihm (dem hebenden Wohlwollen) entsprang auch bei Pestalozzi das Hauptmotiv für seine humanitären Bestrebungen. Durch bessere Schulen wollte er die niederen Stände geistig und sittlich heben, damit sie sich dann durch eigene Kraftanstrengung von ihrer Not befreiten." Ziller, a. a. O. S. 346.

Ähnlich war es auch bei Ziller, der sich zuerst der Rechtsphilosophie widmen wollte (vgl. seine Habilitationsschrift „Über die von Puchta der Darstellung des römischen Rechts zu Grunde gelegten Ansichten"), aber durch die Einsicht, daß eine Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände in dem ihm vorschwebenden Sinne unmöglich sei, ohne eine Erneuerung der Gesellschaft selbst, dazu geführt wurde, sich der Erziehung der Jugend als dem zunächst Notwendigen zuzuwenden, — welchem Werke er denn auch nach dem übereinstimmenden Zeugnisse aller derer, denen es vergönnt war, ihm näher zu treten, sein Leben in der selbstlosesten und aufopferungsvollsten Weise gewidmet hat. Vgl. K. Lange, Tuiskon Ziller. Blätter der Erinnerung. Leipzig, Matthes 1884 und G. Wiget, Zum Andenken an Prof. Dr. Tuiskon Ziller.

vom Beruf eines Erziehers. Aber selbst die bloße Befähigung genügt nicht. Wenigstens von dem Zeitpunkt an, wo man sich für diesen Beruf entschieden hat, muß man ein solches Wohlwollen gewohnheitsmäßig üben, damit es ein Zug des Charakters werde.

Das Wohlwollen ist allerdings gar leicht nicht so rein und uninteressiert, wie es die Ethik kennt und fordert. Insbesondere bei den Eltern und Angehörigen des Kindes wurzelt es sehr gewöhnlich in Gefühlen der sympathetischen Liebe, durch die das Kind die Erwachsenen fesselt,[4]) und man glaubt wohl, diese sympathetische Liebe werde durch eigentümliche Reize geweckt, die in der kindlichen Natur begründet seien. Ja man hat von ihnen gesagt, sie hätten selbst auf den Heiland der Welt gewirkt. Indes aus den uns überlieferten Worten von ihm scheint doch nur so viel hervorzugehen, daß ihn die Kinder durch das Nichtvorhandensein von Fehlern in sittlicher Hinsicht, durch ihre Unschuld und Reinheit angezogen haben, und Reize der Schönheit werden dem Kinde in seinem frühesten Alter ausdrücklich abgesprochen von dem besten Kenner der Kindesnatur, Sigismund, in „Kind und Welt". Dagegen mag immerhin das erwachende Geistesleben Aufmerksamkeit und Interesse in ähnlicher Weise fesseln, wie die wieder erwachende äußere Natur oder der Wechsel der Jahreszeiten überhaupt, wo wir z. B so manches wahrnehmen, worauf wir nicht gefaßt sind, und so manche Befriedigung gehegter Erwartung uns zu teil wird. Aber die eigentliche Quelle des sympathetischen Gefühls der Erwachsenen zu dem Kinde liegt in seiner Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit, die so weit reicht und so lange dauert, wie in den später so viel niedriger stehenden Tiergeschlechtern durchaus nicht. Dadurch wird das Mitleid bei den Erwachsenen herausgefordert, die dem Kinde nahe stehen, und das Mitleid ist die eine Seite des Mitgefühls, der Sympathie; es kommt so bei ihnen dahin, daß sie überhaupt die kindlichen Gefühle und Zustände in sich nachbilden und sie wie die eigenen empfinden, wo nicht noch stärker.[5]) Auf diese Weise verwachsen die Eltern durch Verschmelzung der Geisteszustände mit dem Kinde, wie wenigstens späterhin auch mit einem Sohne, der ihnen viel Sorge macht, und den sie nur um so heißer lieben; ja durch die

[4]) Ziller, Ethik. § 12. S. 182.

[5]) Vgl. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 1875. II. S. 368: „In dem Anklange von Lust, den das Selbstgefühl dem Mitgefühle beigesellt, ist jener eigentümliche Reiz enthalten, der dem Mitleid so schnell und namentlich dort die Herzen öffnet, wo es vom Stärkeren auf den Schwächeren gerichtet ist."

Wiederholung der Reflexe entsteht zuletzt eine geistige Einheit zwischen den Eltern und dem Kinde, die für jene zum stärksten Antriebe wird, sich an dieses hinzugeben. Freilich findet die Hingebung der Eltern nur so statt, daß sie die Zustände des Kindes auf sich selbst zurückbeziehen. Sie befreien sich selbst von den unbefriedigenden Zuständen, in denen sich das Kind befindet, sie fühlen sich selbst wohl, wenn es dem Kinde wohl geht. Es ist also kein reines, uninteressiertes Wohlwollen. Daher kommt es auch, daß es Eltern, die noch auf diesem Standpunkt stehen, schwer fällt, in dem Kinde z. B durch Versagen, Entziehen Schmerzgefühle zu wecken, oder über das Kind Tadel zu vernehmen, während sie auf der andern Seite für das Lob, das ihm zu teil wird, so empfänglich sind. Das kommt bloß daher, daß sie Schmerz, Lob und Tadel infolge der sympathetischen Gefühle als ihre eigenen Zustände empfinden. Je höher aber der Erzieher steht, desto gewisser reinigt sich sein Wohlwollen von der Rückbeziehung, die die kindlichen Geisteszustände auf ihn selbst hervorbringen, desto gewisser widmet er sich nicht um des eigenen Mißbehagens oder Wohlgefühls willen der Hilfsbedürftigkeit des Kindes und dessen erwachendem Geistesstreben.[6]) Sein Wohlwollen ist auch da lebendig, wo es ihm Unbehagen verursacht und Überwindung kostet, sich hinzugeben, und es steckt sich immer höhere Ziele. Stets sucht es aber Wohl zu bereiten, das Wohlbefinden zu befördern und auch solches, das von dem Kinde erst in der Zukunft empfunden wird; denn der Erzieher weiß, daß die Jugend noch nicht überall selbstthäig für sich sorgen kann. Er betrachtet sich deshalb aus Wohlwollen als Verwalter ihres gegenwärtigen Geisteszustandes und Geistesvermögens und rechnet nur darauf, sie werde in Zukunft seinen jetzigen Verwaltungsmaßregeln zustimmen; denn das Wohl, das vom Wohlwollen ausgeht, muß als solches empfunden werden. Aber welches Wohl bereitet denn das Wohlwollen des Erziehers? Vor allem ein solches,

---

[6]) Vgl Volkmann, a. a. O. S. 370: „Das Mitgefühl ist an sich ohne unmittelbaren ethischen Wert, soll es diesen gewinnen, dann muß es sich aus dem Fühlen mit dem Andern zu einem Fühlen für den Andern erheben.“ Und Nahlowsky, das Gefühlsleben. 1862. S. 222: „Wenn wir nun so zwischen eigenem und fremden Gemüts- und Willenszustande unterscheidend uns nichtsdestoweniger noch für die fremde Lust und das fremde Leid fortinteressieren, erstere dem Andern (ohne dabei mitbeteiligt zu sein) zu erhalten, letzteres abzuwenden oder wenigstens nach Thunlichkeit zu mildern suchen: erst dann und nur dann ist das eigentliche Wohlwollen vorhanden: denn es ist jetzt erst ein sich dem Wohl eines Zweiten widmender Wille da.“

das ein jeder für ein Wohl betrachtet, und da die Menschen darin nicht übereinstimmen, so ist das wieder eine Ursache, weshalb die verschiedenartigsten Erziehungsziele hervortreten. Mindestens wünschen die Eltern, den Sohn auf dieselbe Stufe zu erheben, auf der sie selbst stehen; womöglich suchen sie ihn aber in eine noch bessere Lage zu bringen. So wünschte schon Hektor bei Astyanax in der Iliade, er möge werden wie der Vater oder ein noch Besserer.[7]) Dem Kinde sollen die Erfahrungen der Eltern zu Gute kommen, es sollen ihm die Umwege und Verirrungen erspart werden, die sie selbst durchgemacht haben; aus ihrem eigenen Leben schöpfen sie Warnungen und Ermunterungen für das Kind. Allmählig machen sich dann auch Unterschiede im Werte der Zwecke geltend, und zuletzt stellt die Wissenschaft der Ethik, die jeder Erzieher kennen muß, den höchsten, allgemeingültigen und notwendigen Zweck für menschliche Wesen auf,[8]) den Zweck, den jeder wenigstens anerkennen sollte, wenn auch seine besonderen Zwecke davon abweichen,

[7]) Oder der Vater in „Hermann und Dorothea": „daß der Sohn dem Vater nicht gleich sei, sondern ein beßrer."

[8]) Dagegen wird wol eingewandt, es sei nicht zweckmäßig, den Erziehungszweck in der Form der Ethik festzustellen. Diese Form sei doch nur die einer bestimmten philosophischen Richtung. Man solle sich vielmehr blos auf psychologische Grundlage stellen. Diese sei objektiv und allgemein anerkannt, und so sichere sich die Pädagogik selbst eine allgemeine Anerkennung.

Darauf ist zu erwidern: Die wissenschaftliche Psychologie ist vorläufig auch die einer bestimmten philosophischen Richtung, weil sich die Objektivität gar nicht unmittelbar, sondern immer nur durch das Vorstellen des denkenden Subjekts auffassen läßt, wobei sich zunächst immer Verschiedenheiten und Differenzen ergeben, die auf dem Wege des Denkens allmählich nach und nach ausgeglichen werden.

In der Psychologie wird ferner gar nicht nachgewiesen, daß es Zwecke von absolutem Werte giebt. Ein Zweck gilt darin so viel wie der andere, weil es sich bloß darum handelt, wie er entsteht, wie er wirkt u. s. w. Sein höherer oder geringerer Wert wird dabei blos vorausgesetzt, und will die Psychologie etwas wissenschaftlich bestimmtes darüber behaupten, so muß sie sich auf die in der Ethik festgestellten Werte beziehen. Außerdem verliert sie sich in das vulgäre und populäre subjektive Meinen, über das sich das Wissen gerade zu erheben sucht, indem es zu objektiv feststehenden Prinzipien aufstrebt und ihnen alles Vorstellen unterzuordnen sucht.

Allerdings wird so die Pädagogik in den Streit der philosophischen Schulen hereingezogen. Aber das ist bei jeder wahren Wissenschaft der Fall, und jener Streit ist ja nicht schlechthin ein Unglück. Er ist vielmehr das notwendige Mittel, damit wir uns der Einen, allgemein endgiltigen und allgemein anerkannten Wahrheit mehr und mehr nähern, und dazu wirken wir mit, wenn wir in den Streit selbst eintreten, aber keineswegs, wenn wir uns von ihm fern halten und bei dem popu-

den Zweck, den der Zögling, d. i. der zu Erziehende einmal ganz bestimmt anerkennen wird, sobald seine Einsicht hoch genug steht. Das ist nach der Natur der Zweckes sicher vorauszusehen, wenn er auch noch so mannichfaltige partikuläre und zufällige Zwecke verfolgen mag, die sich nicht vorausſehen lassen. An jenem Zweck lassen sich alle sonstigen Zwecke messen, und dadurch lassen sie sich auf ihren größeren oder geringern wahren Wert prüfen. Ihm wird auch der Erzieher immer zustreben, wenn er seinem Zweck dem höchsten Wert zu verschaffen, wenn er dem von ihm zu Erziehenden das wertvollste Gut anzueignen sucht. Und was ist das für ein Zweck?

In sehr unbestimmter Weise weist Schleiermacher und seine Schule darauf hin durch die Forderung: der Einzelne soll sich zum Gattungsbegriff des Menschen erheben. Die Forderung stimmt allerdings mit dem Sprachgebrauch von Pestalozzi zusammen: die Erziehung soll sich dem Einzelnen als Menschen widmen, es soll ihm eine allgemeine Menschenbildung zu teil werden.[9]) Nach der Ethik soll er sich aber zum Ideal der Persönlichkeit erheben, und es ist das nicht ein Ideal des Wissens, wie bei den Alten und schon bei Sokrates, auch nicht ein Ideal des Thuns, wie im Judentum und selbst bei Kant; (dessen ethisches Prinzip beginnt ja mit den Worten: Handle so rc., obwohl er den Willen als das eigentliche Objekt der ethischen Wertschätzung kennt). Es ist ein Ideal der Gesinnung, des Willens, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet und Jahrhunderte lang von der Philosophie nicht seinem wahren Sinne nach anerkannt worden ist. Dieses Ideal besitzt Würde, d. i. einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert, und er ist deutlich erkennbar und nachweisbar an einer Anzahl von Musterbildern der Willens (Ideen), die in dem Ideal enthalten sind, und die ein jeder als etwas Vorzügliches, über alle Vergleichung Herrliches anerkennen muß, wenn er sie frei von Affekt und Begierde anschaut, nachdem er sie klar erkannt hat.[10]) Ein

lären Meinen, in unserem Falle bei der populären Verstellung des Zwecks stehn bleiben, und das ist nicht einmal ein einheitliches, sondern so vielfach gespaltenes Meinen, als es Subjekte giebt — und eben deshalb für ein gemeinsames Denken und Handeln unbrauchbar. (Ziller).

[9]) S. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart. Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Päd. XXIII. S. 207 ff.

[10]) Vgl. Graßmanns Wissenschaftslehre von Fallauf (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik X, 188): „Wer nicht imstande ist, in seiner eigenen Seele Idealbilder zu erzeugen, wer nicht imstande ist,

solches Musterbild ist z. B. das reine uninteressierte Wohlwollen selbst, das auch leider innerhalb der Philosophie sehr spät anerkannt worden ist. Die Musterbilder und das ihnen Entsprechende sind aber nicht blos in der einzelnen Gesinnung enthalten, um in Thaten hervorzutreten, wo sich nur Gelegenheit dafür findet,[11]) sondern sie sind auch in der Einheit des Bewußtseins verbunden, wie man sagt, und so entsteht das Ideal der Persönlichkeit oder wenigstens eine Annäherung daran. Die Musterbilder treten dann nicht bloß vereinzelt hervor, sondern sie durchdringen alle Geistes- und Gemütszustände, sie beherrschen namentlich auch die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Bewegungen. An jeder Äußerung eines Menschen ist dann derselbe Mensch zu erkennen, in allen Lagen des Lebens erscheint er als einer und derselbe.[12]) Das ist die Gestalt, die der zu Erziehende annehmen soll und die sich allerdings nicht sicher aus der Erfahrung entnehmen läßt. Sie bietet uns immer nur unvollkommene oder undeutliche, mit zufälligen Nebenbestimmungen verbundene Nachbilder von der Idee selbst. Aber es ist das eine Gestalt, die bei einem Menschen nicht blos eine vorübergehende, sondern eine bleibende sein soll, wie sie nach dem Erfahrungsbegriff der Erziehung vorausgesetzt wird, und da sie den ganzen Menschen umfassen soll, so läßt sich auch bei dem Zögling keine Art und keine Form seines Wissens und Thuns, seiner Gewöhnung und Fertigkeit von ihr loslösen. Was nur bei dem Zögling vorkommen mag, es darf nicht für sich allein betrachtet werden,

---

die Idealbilder, welche die Künstler uns vor die Seele führen, die Vorbilder, welche im Volke leben und es begeistern, zu verstehen und in seinem Innern nachzubilden, wer nicht imstande ist, das Ideale im Leben zu erschauen und es in seiner Seele zu gestalten, der ist ausgeschieden aus der Sphäre seines Volkes, ist ein Knecht geworden des Gemeinen und Trivialen."

[11]) § 28.

[12]) „Dann findet eine beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der Ideen statt, und das ist Tugend, oder was dasselbe bedeutet, Tugend ist der stetige Gehorsam der Person gegen die Gesamtheit der Ideen, die fort dauernde Angemessenheit der Person an die Gesamtansicht." Ziller, Ethik. § 23, S. 431. Damit stimmt auch überein die Bestimmung des Zwecks der Erziehung bei Strümpell, Psychologische Pädagogik. 1680. S. 183: „. . . so läßt sich sagen, die bedeutsamste und höchste Stufe der Bildsamkeit offenbare sich darin, daß das Geistesleben im Menschen sich zu einer charaktervollen Persönlichkeit ausgestalten könne, in welcher das Verständige, Vernünftige, Edle, Schöne und Sittliche, überhaupt die logische, ästhetische und sittliche Wirksamkeit über die bloß mechanischen Vorgänge in der Seele die Oberhand habe."

sondern ist dem allgemeinen und höchsten Zwecke unterzuordnen. Auch jedes Erkenntnis- und Kunstgebiet, in das er eingeführt werden soll, muß in ein Verhältnis dazu gestellt werden. Alles hat für den Zögling nur Bedeutung und Wert, wenn es der Ausfluß einer solchen Persönlichkeit ist, oder ihr Dasein vermittelt, wenn es also dazu verhilft, daß sie bei dem Zögling vorhanden sei. Eine solche Persönlichkeit ist gewiß eine geistige Gestalt, wie sie gleichfalls der Erfahrungsbegriff der Erziehung im Auge hat, und dafür läßt sich ein Mensch nicht abrichten, nicht durch Gewöhnung dressieren; denn der Gesinnung der Person, welche vorhanden sein soll, muß immer die eigene Einsicht in die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens, zu Grunde liegen und die freie Billigung derselben, das freie Wohlgefallen daran. Der allgemeingiltige Erziehungszweck stimmt also wiederum mit dem Erfahrungsbegiff der Erziehung überein, der ja gleichfalls die Dressur ausschließt, wobei man dahin gebracht wird, bewußt- und gedankenlos der Gewohnheit zu folgen, und es kann vorläufig dahingestellt bleiben, ob nicht auch die Einsicht, die die Erziehung von dem Zögling verlangt, zu gar manchem hinführen kann, was bei ihm zur andern Natur wird und dann als ein unbewußter Naturprozeß verläuft. Nur die Übereinstimmung des ethischen Zwecks mit dem Erfahrungsbegriff der Erziehung ist noch hervorzuheben: damit die geistige Gestalt, die der ethische Zweck verlangt, dem Zögling angeeignet werde, dazu gehört sicherlich, daß dem Einzelnen als solchem, unabhängig von aller Beziehung auf die Gesellschaft eine Fürsorge zu teil werde; denn der ideale Wert der Gesellschaft kann selbst erst nach dem des Einzelnen bemessen werden. So lehrt es die Ethik, und daraus folgt: der Einzelne muß erst für sich einen Wert erlangt haben, ehe er in Beziehung auf die Gesellschaft betrachtet werden darf.

Der von uns aufgestellte ethische Zweck, das Ideal der Persönlichkeit, ist übrigens vor jeher geahnt, wenn auch nicht immer begrifflich formuliert worden, wo man überhaupt einen idealen Gehalt des Lebens anerkannt hat. Aber kein Volk und kein Zeitalter hat sich damit begnügt, das Ideal der Persönlichkeit bloß so abstrakt-theoretisch zu bestimmen. Darin ist ja so vieles vereinigt, was in einer konkreten Gestalt für das gewöhnliche Bewußtsein viel fester zusammengehalten wird, und das Konkrete, Wirkliche oder als wirklich Gedachte ist auch viel eindrucksvoller als Abstraktes. Daher ist es natürlich, daß man immer dahin gestrebt hat, das Ideal der Persönlichkeit in einer historischen, wirk-

lichen Person oder in einer als wirklich gedachten Idealperson anzuschauen, es in einem Helden, Propheten, Messias, Führer wieder zu erkennen. Man hat es demnach auch als Aufgabe der Erziehung betrachtet, den Zögling zu einem solchen konkreten Vorbild hinzuführen und seinen Geist in den Geist einer solchen Idealpersönlichkeit, in ihren Leib und ihr Blut, wie vielleicht der populäre bildliche Ausdruck lautet, umzuwandeln. Auf dem Boden des Christenthums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zögling im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinzustellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale Christus sein; denn nur von ihm dürfen wir annehmen, daß er die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt verwirklicht hat, oder doch so vorgestellt wird, als ob er sie verwirklicht habe, und zwar in analogen Verhältnissen, wie es unsere Lebensverhältnisse sind.[13]) Wenn wir aber den Zögling zu Christus hinführen wollen, so soll damit nicht etwas Anderes gesagt sein als dieses: wir wollen ihn zu einem sittlichen, wahrhaft guten, zu einem einsichtsvollen, für alles absolut Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und, wie sich bald weiter zeigen wird, auch zu einem aus voller Überzeugung religiösen Menschen heranbilden. Ein jeder, der auf ethischem Standtpunkte steht, billigt diese Züge, und wer sie vollends in ihrem reinen, indealen Lichte erkennt, wie sie die Ethik hinstellt, kann von ihnen gar nicht wieder loslassen: das weiß schon die Platonische Philosophie. Er will die Züge bei sich, wie bei seinem Zögling verwirklicht sehen, und wenn er etwa doch von seiner Absicht abweichen sollte, so hält ihn immer noch die Wertschätzung bei ihnen fest, sie nötigt ihn zu dem Anerkenntnis, er sollte sie wenigstens festhalten, und er hält sich wirklich für verpflichtet, wenigstens nach ihrer Verwirklichung zu streben.[14])

[13]) „Ein konkretes Musterbild hält uns schon, wie wir wissen, das Reale der Tugend weit sicherer zusammen, als der abstrakte Begriff. Es stellt uns auch das Reine, weil es in einer konkreten Gestalt uns gegenübersteht, mit der Kraft des Wirklichen dar, und es ist überdies nach religiöser Vorstellungsweise mit höherer Autorität und Machtvollkommenheit ausgestattet, nach dem Heils- und Offenbarungsplan ist es ja ausdrücklich in die Welt getreten, um uns zu sich emporzuheben, und uns mit Gott zu versöhnen." Ziller, Ethik. § 23. S. 449.

[14]) „Wie im Sinne Platons die Würdigkeit der Idee des Guten uns antreibt, den in den Einrichtungen des Staats, in der Erziehung und in der Kunst enthaltenen praktischen Aufgaben uns zuzuwenden, so forderte im Sinne Herbarts die

Mit der Aufstellung des allgemeinen Erziehungszweckes, die uns jetzt beschäftigt hat, wissen wir indes nur, was wir für das Beste und Vorzüglichste halten würden, wenn wir es bei dem Zögling erreichen könnten. Nachdem wir seinem unvergleichlichen, unvergänglichen Wert erkannt haben, sind wir auch überzeugt, wir sollten es wenigstens erstreben, selbst wenn wir es etwa aus Schwäche unterließen. Ob wir es aber erreichen können, und wie wir es erreichen können, ist damit noch durchaus nicht bestimmt, und doch ist die Überzeugung von der Möglichkeit, ja der unbedingten Erreichbarkeit des Erstrebten die notwendige Voraussetzung für das Wollen. Wir können also auch den Erziehungszweck nicht erstreben, so lange wir nicht eingesehen haben, wie wir ihn erreichen können. Das führt uns zu dem folgenden Paragraphen.

Würdigkeit der ethischen Ideen uns auf, für die Selbstveredlung und die Veredlung anderer, also auch für die Erziehungsbedürftigen, welche auf ihrem Lebenswege sowohl zum Guten oder gleichsam zum Lichte, als zum Schlechten oder gleichsam zur dunklen Höhle ihre Schritte lenken können, unverdrossen Sorge zu tragen." Vogt, Bemerkungen 2c. S. 29.

Is a national Zweck in Edn. possible?
If great dominating, common purposes are nec. to a unified national life from whence shall they come? What are they?

To what extent sh. edn. seek to adjust itself to the home and gen. society? To what extent sh. it seek to transform society?

§ 4.

Die Erziehungswege im allgemeinen.

Was wir bei dem Zögling erreichen wollen und sollen, ist in der Ethik, wie wir wissen, bestimmt und deutlich vorgezeichnet; denn es ist ein allgemein-menschliches Ziel. Der Erzieher bedarf allerdings vieler Übung, um alle Seiten der darin enthaltenen Forderungen und Weisungen sicher zu erkennen. Ob aber das ethisch Geforderte zu erreichen ist, und wie es zu erreichen ist, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen es möglich ist, welche Schwierigkeiten zu überwinden und welche Mittel anzuwenden sind, das ist in der Pädagogik selbst zu entwickeln, und sie ist deshalb ein Theil der angewandten Ethik. Freilich ist alles das in der Pädagogik selbst noch nicht genau verzeichnet. Vielfach vermag sie nur Anleitung zu geben, wie es zu suchen und zu erstreben ist, unter Nachweisung des bereits Erkannten. Aber eine andere Wissenschaft leistet ihr hierbei Hülfe, indem sie die Prinzipien lehrt, nach denen die Mittel zu wählen, nach denen die Bedingungen und Schwierigkeiten zu überlegen sind. Es ist da nicht die Anthropologie, die auch der Erfahrungsbegriff der Erziehung abweist; denn bei der rein geistigen Gestalt, die bezweckt wird, kommt der physische Organismus nicht unmittelbar in Betracht. Es ist dies die Psychologie, allerdings eine auch in ein richtiges Verhältnis zur Physiologie gesetzte Psychologie. Eben deshalb kann die Pädagogik zugleich als angewandte Psychologie bezeichnet werden, und wenn das mit ihrer ethischen Aufgabe zusammengefaßt wird, so ist sie eine Anwendung der Psychologie auf die ethische Aufgabe, die bei dem Zögling gelöst werden soll.[1]) Was nämlich der Erzieher thut, muß sich nach der

[1]) Vgl. Herbarts Psychologie als Wissenschaft (Werke. hsggb. von Hartenstein. Bd. VI.) II., 457: „Nun hängt zwar der pädagogische Plan ursprünglich ab von der Festsetzung des Zwecks der Erziehung, und diese von der praktischen Philosophie. Allein sobald man dem Werke auch nur in Gedanken näher treten will, ist es unvermeidlich, zur Psychologie sich zu wenden." S. auch Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart. 1843. S. 79—105.

Natur des Geistes richten, und in ihm herrscht ebenso strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmäßigkeit, wie in der physischen Natur. Was den Gesetzen des Geistes nicht gemäß ist, kann gar nicht gelingen, es kann wenigstens keine dauernde Kraft erlangen. Auch im Innern des Menschen haben, wie in der äußern Natur, bestimmte Ursachen bestimmte, notwendige Wirkungen, und die geistigen Kräfte, die als Ursachen wirken sollen, lassen sich auf die Wirkungen, die da sein sollen, oder nicht da sein sollen, berechnen. Die Ursachen lassen sich auch erzeugen, damit die Wirkungen erreicht werden. Daher sind im allgemeinen die Absichten der Erziehung möglich, und der Erfahrungsbegriff der Erziehung wird also in dieser Hinsicht wieder bestätigt, wenn auch die Notwendigkeit und Berechtigung der Erziehung noch nicht nachgewiesen ist. Sind also einmal die richtig abgemessenen Mittel bei der Erziehung gewählt, so hängt es nicht etwa von dem Belieben des Zöglings ab, wie manche Freiheitslehren annehmen, ob die Folge eintreten werde. Der Zögling kann sich darüber nicht trotz der Gesetze entscheiden und im Widerspruch mit ihnen. Der Erzieher braucht auch nicht in Ungewißheit darüber zu schweben und mit banger Erwartung dem entgegenzusehen, was wohl werden möge, wie der Zögling die Einwirkung aufnehmen, welchen Einfluß, welche Nachwirkung sie hervorbringen werde; der Zögling wird vielmehr in die Notwendigkeit versetzt, in einer bestimmten Richtung fortzugehen. Sein Inneres muß sich unfehlbar nach den von uns aufgewendeten Kräften und Mitteln richten, so weit wir es überhaupt durch die uns zu Gebote stehenden Mittel und Kräfte beherrschen können. Es mag sich vielleicht manches bei unserm Zögling entwickeln, worüber wir keine Gewalt haben, und vielleicht gebrauchen wir auch nicht die rechten, zureichenden Mittel, um die Herrschaft über seine Natur zu erlangen; aber die von uns wirklich im Geiste der Psychologie aufgewendeten Mittel versetzen dem Zögling in einer Aktion und Reaktion, die ihrer Natur entspricht, und daraus müssen ganz bestimmte angebbare Folgen resultieren.

Nur müssen wir bei der Erziehung wirklich gesetzmäßige, psychologisch notwendige Wege aufsuchen und einschlagen, nicht etwa solche, bei denen es zweifelhaft ist, ob nicht andere auch zulässig sind, oder bei denen man überzeugt ist, daß solche Wege, die von den unsrigen abweichen und ihnen entgegengesetzt sind, ebenso gut ans Ziel führen, wie etwa viele Wege nach Rom. Es dürfen nicht solche Wege sein, bei denen die Willkür entscheiden kann, weil es gleichgültig ist, welcher gewählt werde. Niemals leitet ein jeder von mehreren Wegen gleich

The "Innern" See p. 11

sicher und zweckmäßig. Denn dieselbe Ursache hat unter denselben Verhältnissen immer eine und dieselbe Wirkung, und ebenso haben auch verschiedene Ursachen unter den gleichen Verhältnissen stets verschiedene Wirkungen. Nur unter verschiedenen Umständen können dieselben Kräfte verschiedene, und ungleiche Kräfte dieselben Wirkungen zu haben scheinen. In bestimmten Verhältnissen ist auch immer nur ein bestimmter und immer nur ein Weg der beste und der durch die Verhältnisse mit Notwendigkeit vorgeschriebene, also der unter solchen Verhältnissen vorzuziehende und festzuhaltende, auf dem am leichtesten, am zuverlässigsten und dauernsten die erwünschtesten Resultate erreicht, auf dem die entscheidendsten Wirkungen für die Bildung von Geist und Gemüt erzeugt werden. Wo man noch darüber schwankt, welcher unter mehreren Wegen der rechte sei, ist er noch nicht festgestellt, und das Streben muß noch fortdauern, ihn definitiv festzustellen. Hier ist nun ein technischer Ausdruck zu merken. Denn solche streng gesetzmäßige, notwendige Wege, solche Wege, die zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen, solche Wege, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Thätigkeiten, Reaktionen determiniert wird, heißen in der Pädagogik Methoden.[2]) Sie sind aber keineswegs bloß für den Unterricht zu suchen und, soweit sie bekannt sind, anzuwenden, sondern überall, wo nur geistiges Wesen in irgend einer Beziehung gebildet und charaktermäßig gestaltet werden soll. Freilich giebt es nicht bloß eine Methode, sondern ganz verschiedene, die den verschiedenen Seiten und Zuständen des Geistes, wie wir sie kennen lernen werden, entsprechen, und die verschiedenen Methoden müssen in das richtige Verhältnis zu einander gesetzt werden. Viele haben aber Scheu vor Methodik, besonders vor solcher, die ins Einzelne eingeht und womöglich nichts unbestimmt läßt. Man warnt vor Künsteleien und Irrtümern der Methodik, und gewiß sind hier, wie überall, falsche Schlüsse und Maßregeln möglich und oft genug vorgekommen. Aber sie sind nur zu verbessern, nicht durch das Aufgeben, sondern durch das Fortsetzen des Überlegens und Aufsuchens der gesetzlich notwendigen Wege. Abneigung gegen Methodik hegt man auch vielfach deshalb, weil man meint, der gesunde Menschenverstand, ein gediegenes Fachwissen und der gute Wille von Eltern und

[2]) „Die Methoden selbst sind nichts Anderes, als konkrete Formen für die unwandelbaren Gesetze des menschlichen Geistes, und werden durch diese Gesetze vorgezeichnet." Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. hsggb. von Professor Theodor Vogt. Leipzig, Veit & Comp. 1884. § 7. S. 186.

Method

Erziehern finde ganz von selbst das Richtige. Darin spricht sich aber nichts anderes aus, als dieses: man will es dem Belieben, dem Zufall, der Herrschaft ungeprüfter Meinungen und Traditionen überlassen, was aus der heranwachsenden Jugend wird. Aber das gestattet der Erziehungszweck nicht. Freilich glaubt man oft, die gegenwärtige Psychologie reiche für die Gestaltung der pädagogischen Zustände nach einer wissenschaftlichen Methode nicht aus. Es ist aber vielmehr so: die Psychologie wird nur dafür nicht genug ausgebeutet, und die Geschicklichkeit, auf diesem Wege wirklich wertvolle Resultate zu erreichen, ist nicht weit genug verbreitet; die pädagogische Aufgabe wird überhaupt viel zu wenig mit wissenschaftlichem Geiste betrachtet und bearbeitet. Wenn das mehr und mehr geschieht, so wird es auch dahin kommen, das die gegenwärtigen Fachwissenschaften des Unterricht die Selbständigkeit verlieren, die sie gegenwärtig im Lehrplan unserer Schulen besitzen, die sie aber gegenüber dem Erziehungszweck gar nicht behaupten können. Sie können nur Mittel und Wege für diesen darbieten und müssen deshalb — nach Magers Ausdruck — zu Schulwissenschaften werden, die nicht bloß den logischen Gang der Wissenschaften darstellen, sondern zugleich durch Hinleitung auf die notwendigen Methoden die psychologisch notwendigen Wege, die die Pädagogik bei ihrer Benützung verlangen muß.[3]) Es wird gewiß die Zeit kommen, wo man die Wissenschaften auch in dieser Form neben den reinen Fachwissenschaften auf der Universität lehren wird, wie schon jetzt z. B. die Chemie auch in ihrer Anwendung auf die verschiedenen Bedürfnisse von Seiten des Lebens gelehrt wird. Je mehr endlich die wissenschaftliche Methode die Erziehung durchdringt, desto mehr wird diese ihrem Ziele angenähert, eine praktische Lebenskunst zu werden. Denn alle Kunst*) besteht darin, ein Ideal in einen natürlichen Stoff den eigenen Gesetzen desselben gemäß hineinzubilden; auch die Erziehung sucht ja das Ideal der Persönlichkeit in die Natur des kindlichen

*) Tempelh. — des Künstlers —
—, der in dem hingeworfenen Blocke
Die göttliche Gestalt sich dachte, die
Er dargestellt (Lessings Nathan V., 3.)

[3]) „Solche Abweichungen vom wissenschaftlichen Lehrvertrage, die auf die Erreichung des pädagogischen Zieles abzwecken sollen, verwandeln die wissenschaftlichen Stoffe, indem sie dieselben nach den erforderlichen pädagogischen Gesichtspunkten gehörig bestimmen und abgrenzen, in Schulwissenschaften." Grundlegung. § 7. S. 185. Vgl. Mager, Die modernen Humanitätsstudien. II. S. 129.

Geistes hineinzubilden. Diese aber trägt ihre gesetzliche Bestimmtheit an sich, wie es bei jedem Stoffe der Fall ist, den die Kunst für die Darstellung eines idealen Gehalts bearbeitet. Nach diesen Gesetzen muß sich die Darstellung selbst richten, wie sich auch die Erziehung nach den Gesetzen des Geistes zu richten hat. Man darf nur nicht meinen, die Erziehung als Kunst sei ohne Methoden möglich, und sie stehe zu der wissenschaftlich-methodischen Auffassung in einem Gegensatze, sie habe einzutreten, wo sich diese nicht durchführen lasse. Vielmehr wird immer so viel an der Kunst selbst fehlen, als sich deren Thätigkeit nicht auf eine wohlbegründete, wissenschaftlich methodische Auffassung zurückführen läßt. Und niemals darf man mit Bewußtsein von den notwendigen Gesetzen der Geistesbildung abweichen, weil das unvernünftig ist. Nicht um Zeit zu gewinnen, nicht um einen Fehler wieder gut zu machen, nicht in der Einbildung, dadurch einer Pflichtenkollision vorzubeugen. Wo man aber unabsichtlich in einen Widerstreit zu den geistigen Naturgesetzen hineingeraten ist, muß man so rasch als möglich auf den rechten Weg wieder einzulenken und nötigenfalls die Bedingungen für diesen Weg, so weit es möglich ist, sich herzustellen suchen. Wer das unterläßt, verschlimmert unter allen Umständen das Ungünstige seiner Lage. Das Bessere ist nur dann der Feind des Guten, wenn für jenes die natürlichen Bedingungen nicht gegeben sind. Dieser Fall liegt hier jedoch nicht vor; denn der Wille des Erziehers kann immer dem naturgesetzlichen Wege zustreben, wenn er nur nichts Anderes will, als den Gesetzen der Erziehung folgen.

Sonach haben wir bis jetzt zwei Seiten der Pädagogik nachgewiesen, die zusammengehören und auch in Einklang mit dem Erfahrungsbegriff der Erziehung stehen. Dazu kommt noch eine dritte, die in besonderer Beziehung zu der Meinung steht, daß Erziehung darum unmöglich sei, weil man Gottes Plan in Beziehung auf den Menschen nicht kenne, ja daß sie selbst für unsittlich und irreligiös gehalten werden müsse.

All art has succeeded in the measure of its adherence to a well-grounded Science

"For all art consists in 'hineinzubilden' into natural material an ideal, and doing this in harmony with that material."

"The more the scientific method penetrates education the more it nears its aim of being a practical 'Lebenskunst'."

§ 5.

Die religiöse Seite der Erziehung im allgemeinen und ihr Verhältnis zur ethischen und psychologischen Seite.

Die Aufgabe der Erziehung, wissen wir jetzt, besteht darin, aus dem Zögling einen sittlichen Menschen zu machen, d. i. ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit hinzuführen. Aber die Sittlichkeit nimmt ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an.[1]) Denn wir müssen uns doch Gott als ein ethisches, heiliges Wesen denken, und folglich will Gott selbst das Dasein der Sittlichkeit bei unserm Zögling. Außerdem haben wir schon psychologisch begreiflich gefunden, daß das Ideal der Persönlichkeit in der Geschichte nicht ohne Beziehung auf historische oder als wirklich gedachte Persönlichkeiten vorgestellt worden ist, namentlich auch nicht ohne Beziehung auf solche, die die Volksreligion kennt, und von denen vielleicht auch die Religionsphilosophie nachweisen kann, daß das ethische Verhältnis Gottes zur Welt nicht als vollendet zu denken ist ohne die Voraussetzung und Vermittelung von solchen historischen Idealpersönlichkeiten, die Gott selbst zu Führern der Menschheit auf den vielverschlungenen Pfaden des Lebens bestimmt hat.[2]) Jedenfalls wird der Eindruck, den das sittliche Ziel der Erziehung auf uns hervorbringt, durch das Hinzutreten einer höchsten Autorität noch verstärkt, von der wir überzeugt sind, daß sie dasselbe will, was schon die Sittlichkeit uns vorschreibt. Dazu kommt, in der Religionsphilosophie hat man jetzt eingesehen: das Sittliche ist in seinen Grundbegriffen wohl an sich gültig, und es muß auch ohne Beziehung auf Gott festgestellt werden. Aber möglich ist es und

---

[1]) „Frömmigkeit ist . . . die religiöse Form der Sittlichkeit, die der Sittlichkeit als dem Streben nach Gottähnlichkeit . . . Sie ist Sittlichkeit verbunden mit dem Glauben an eine moralische Weltordnung, welche die Möglichkeit des Guten sicherstellt und den endlichen Sieg über das Böse gewiß macht.“ Ziller, Ethik. § 23. S. 452.

[2]) Ethik. § 23. S. 433 u. 449.

wirklich kann es nur werden unter der Mitwirkung des höchstens Wesens, dessen zweckmäßige Weltveranstaltungen darauf berechnet sind, daß das Gute in uns, wie in der Gesellschaft zur Herrschaft gelange. Wir können auch selbst die volle Stärke des sittlichen Strebens nur unter der Voraussetzung solcher Weltveranstaltungen erlangen und in der optimistischen religiösen Voraussetzung: das Gute, das Ideale, wonach man strebt, schreitet im großen und ganzen zuverlässig fort, trotz aller Schwankungen und Hindernisse, die in der Wirklichkeit eintreten, trotz alles Entgegenstrebens von Kräften, die ihm aus Unwissenheit oder bösem Willen entgegengesetzt sind; die Erkenntnis, die Ausführung und Darstellung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, und die Bemühung darum ist niemals vergeblich und fruchtlos, weil die Welt auf das Gute und Ideale angelegt ist, und weil folglich alle Bestrebungen, die auf der Bahn des Guten liegen, getragen werden durch die allgemeinen, göttlichen Weltveranstaltungen, die dem Bösen, Gemeinen, Verkehrten, Unvernünftigen zuverlässig entgegenstehen, und die es am Ende stets durch die Kraft des Bessern und Vernüftigen überwinden, mag auch der Zeitpunkt, wo das erreicht wird, sich noch so sehr verzögern. Wir finden an Gott selbst eine sichere Stütze für das Gute und Rechte.[3]) Diese Überzeugung darf einem sittlich-religiösen Charakter (der doch mehr ist, als bloß eine gutmüthige Natur, und nicht bloß fromme Wünsche hegt) nicht fehlen; sie darf einmal auch unserm Zögling nicht fehlen, und sie muß dem Handeln des Erziehers die Kraft verleihen, deren er nicht entbehren kann. Sie läßt ihn unter allen Schwierigkeiten nicht ermatten, sie giebt ihm auch die Hoffnung, daß selbst seine Irrtümer (unter andern auch die nicht durch den Enthusiasmus der ersten Versuche ausgeglichenen), wenn

[3]) „Zu einer moralischen Weltordnung, die nach allen Seiten ohne Widerspruch denkbar sein soll, gehört ein allweiser, allmächtiger, allgütiger, gerechter, heiliger Gott hinzu, ein Gott, der das Gute will und das Gute seiner Schöpfung als Endziel gesetzt, ein Gott, der eben deshalb solche Weltveranstaltungen getroffen, und die Mittel zur Verwirklichung des Guten so in Bereitschaft gestellt hat, daß alle Macht des Bösen zuletzt notwendig scheitert und dem Sittlichen, weil es durch alle gemeine Weltveranstaltungen getragen wird, der Sieg gewiß bleibt. Gott, der Abschluß der theoretischen Erkenntnis, ist sonach zugleich der letzte Stützpunkt für Wollen und Sittlichkeit.“ Ziller, Ethik. § 23. S. 453. Vgl. auch Vogt, Fichtes Reden. S. 45 und 47.

God is one of the gr. universal ideas to wh- all creatures are drawn [compelled] and this in the measure of their intelligence

nur der Wille rein bleibt, zum Heile ausschlagen müssen, weil sein sittliches Wollen Gottes Wille ist und durch seine Zweckveranstaltungen getragen wird.[4]) So weit ist folglich Gottes Wille wirklich erforschlich, und so weit ist keine Gefahr, bei unserer praktischen Wirksamkeit, wenn sie nur auf das Würdige gerichtet ist, mit Gott in Kollision zu kommen. So weit können wir auch positiv bei dem mitwirken, was Gott mit den Menschen vor hat, statt bloß Hindernisse und Störungen zu bereiten, und die früher erwähnten Meinungen nach denen das Entgegengesetzte wahr sein sollte, müssen wir folglich für falsch halten.

Nur ein Bedenken muß uns bei einer solchen Vorstellungsweise aufsteigen: hängt denn nicht alles, auch das Böse und Verkehrte, das in der Welt und bei der Erziehung vorkommt, von dem göttlichen Willen ab? Und nicht auch das Zufällige, was dem Ideale der Persönlichkeit gemäß nicht da sein soll, das aber der Zögling doch ohne planmäßiges Entgegenwirken annimmt? Hängt nicht alles das ebenso von dem göttlichen Willen ab, wie das Gute, das die Erziehung zu verwirklichen sucht, und streitet nicht die Erziehung, wenigstens insofern als sie jenes ausschließt, mit der göttlichen Absicht? Man muß hier mit Leibniz zwischen aktivem und passivem göttlichen Willen unterscheiden. Das Gute will Gott aktiv. Was aber davon abweicht, auch das bei dem Zögling aus zufälliger Einwirkung Entstehende will er nur passiv, d. i. er läßt es zu — aus Gründen, die hier nicht zu entwickeln sind, aber gewiß mit der Intention, daß dem Menschen gelingen möge, es mit seiner Hülfe zu überwinden.[5]) Daher ist der Zufall und ein bei dem Zögling daraus hervorgegangener Geisteszustand nicht etwa verehrungswürdig, weil auch hinter ihm eine höhere Macht steht, und wir brauchen keine Scheu zu haben, solche Zustände abzuändern, wenn wir es vermögen.

In der Pädagogik herrschen aber, wie man jetzt sieht, drei verschiedene wissenschaftliche Richtungen, die doch eng

[4]) Vgl. die Einleitung in die allgemeine Pädagogik. § 5. S. 15. „Kein Erzieher kann mit vollem Bewußtsein über das, was er thut, einen ethischen Zweck verfolgen, ohne in Beziehung zur Religion zu treten. Kein Erzieher kann die volle sittliche Kraft, die sein Beruf verlangt, finden außer in der gläubigen Voraussetzung, daß seine Thätigkeit um ihres Endziels willen mit Gottes Absichten und Einrichtungen übereinstimme.

[5]) Thilo, Geschichte der Philosophie. II. S. 65 ff. Leibniz'ens Theodicee.

All fluctuating conditions arrive at good with the end if the will remains pure because his moral will is God's will carried forward in the form of Motive.

zusammengehören: eine ethische, eine psychologische und eine religiöse. Eine jede dieser Richtungen macht wiederum bestimmte Voraussetzungen, die man erfüllen muß, um erziehen zu können. Die Gemütsart, die Individualität eines jeden neigt nun, wenn er nicht etwa allen diesen Richtungen sich fremd fühlt, bald zu der einen, bald zu der andern Richtung mehr hin. Aber das muß der Erzieher überwinden; denn die verschiedenen Richtungen müssen bei ihm gleichmäßig vorhanden sein, sie müssen sich in ihm durchdringen. Sonst kann er nicht ein Erzieher, ein Lehrer sein, wie er es sein soll. Die verschiedenen Richtungen sind übrigens selbst in der Geschichte der Pädagogik getrennt hervorgetreten. Das auf den Einzelnen als solchen berechnete sittlich-religiöse Gesamtziel ist zuerst im Reformationszeitalter ganz bestimmt hingestellt worden.[6]) Vorher wurde es vielleicht nur im Kreise der Brüder des gemeinsamen Lebens, der Hieronymiten, eines katholischen Mönchordens, angestrebt und außerdem in der altjüdischen Schule. Aber selbst im Reformationszeitalter wurde von Sturm, wie auch von Trotzendorf gar manche Fertigkeit, die die Schule auszubilden hat, vom Gesamtziel losgelöst, vollends in der Schule der Jesuiten, und in den theologischen Wirren, die auf die Reformationszeit folgten, wurde es trotz eines Ratich, trotz eines Comenius, die es festhielten, aus dem Auge verloren. Es wurde erst erneuert von Francke, dem Gründer des Hallischen Waisenhauses, dem Freunde Speners.[7]) Aber das ethisch-religiöse Gesamtziel wurde damals noch, wie in der Reformationszeit und bei Ratich und Comenius, ohne Deutlichkeit gedacht, weil die ethische Wissenschaft fehlte, wodurch die einzelnen Seiten und Teile, auch für den Unterricht erst klar auseinander treten, und die psychologische Methodik war, abgesehen von der Abkürzung des grammatischen Studiums und der Einführung einer klassischen Lektüre im Gymnasialunterricht, im Reformationszeitalter nicht weiter vorgeschritten als im Mittelalter, und sie wurde auch von Francke nicht wesentlich gefördert. Noch jetzt herrscht in theologischen oder verwandten Kreisen die Gewohnheit, das Methodische unter irgend einem allgemeinen Namen zusammenzufassen, z. B. als entwickelnde Methode, als anthro-

---

[6]) S. Luthers Gedanken über Erziehung und Unterricht von J. Meyer und J. Prinzhorn. 1883. S. 19.

[7]) S. Franckes pädagogische Schriften. Herausgegeben von G. Kramer. S. 55 u. 190.

pologisches Prinzip, und es so in die Pädagogik einzuführen, statt die einzelnen Mittel und Maßregeln genau zu bestimmen, welche die wissenschaftliche Psychologie fordert. gemäß ihrer individualisierenden Richtung; denn diese ist an die Stelle einer Erklärung aus allgemeinen Kräften, Vermögen, überhaupt aus leeren Gattungsbegriffen für die Erscheinungen getreten, die als solche gar nicht existieren und aus denen folglich auch Wirkungen gar nicht hervorgehen können. Die ersten Methodiker traten im 17. Jahrhundert auf. Es waren die schon in Bezug auf ihre ethisch-religiöse Richtung genannten Ratich und Comenius. Das 18. Jahrhundert, das Zeitalter Rousseaus, Basedows, v. Rochows, Pestalozzis, Fr. A. Wolfs war vorzugsweise das Zeitalter der Methodik. Alle genannten Männer bildeten pädagogische Systeme aus, die allerdings sämtlich, wie die früheren, an dem Fehler litten, daß sie nicht auf dem Boden der philosophischen Wissenschaften standen, welche die Grundlage der Pädagogik bilden. Sie anticipierten aber gar manches, was sie aus streng wissenschaftlichen Grundsätzen noch nicht abzuleiten vermochten. Überdies hatte damals fast jeder klassische Schriftsteller unserer zweiten klassischen Litteraturperiode — diese fällt ja gleichfalls in das 18. Jahrhundert — eine Art von Erziehungssystem, das er in seinen Werken niederlegte, wenn auch nicht gerade, wie Jean Paul, in einer besonderen Schrift. Oldenberg hat die Pädagogik Goethes, freilich mit wenig kritischem Geist, Stoy die Uhlands (in dem Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik) zusammengestellt. In ähnlicher Weise enthalten aber auch ältere Klassiker der englischen, französischen (z. B. Rabelais), italienischen, wie der griechischen Litteratur Anfänge zu Erziehungssystemen. Xenophon hat bekanntlich eine Cyropädie geschrieben, und einen Beitrag zur Pädagogik Shakespeares hat Vogt (gleichfalls in dem schon genannten Jahrbuch) geliefert. Die verschiedenen Seiten der Erziehung, die notwendig zusammengehören, sind allerdings selten vereinigt worden. Herbart hat sie wenigstens in der Praxis vereinigt, wie sich aus den „Herbartischen Reliquien“ erkennen läßt. In seiner Theorie hat er dagegen die religiöse Seite nicht genug hervorgehoben,[8]) während Waitz und Beneke nach der psychologischen Seite hin-

[8]) Über die Ergänzung der Herbart'schen Theorie durch Ziller nach dieser Seite hin handelt Ballauf in den „Monatsblättern für wissenschaftl. Pädagogik.“ 1865. Dort heißt es in der in Frage kommenden Abhandlung: Über einige neuern Fortbildungen der pädagogischen Grundsätze Herbarts S. 87: Ziller spricht der Religiosität eine weit innigere Be-

neigen. Fröbel brauche ich gar nicht zu nennen; denn er war Pantheist, ungefähr im Sinne von Schelling und Krause, und verstößt folglich schon gegen die früher erwähnten Voraussetzungen der Erziehung. Und ebenso verstößt Schopenhauer gegen die religiöse Voraussetzung, schon wegen seines Pessimismus.[9]) Die pädagogische Methodologie ist in Deutschland selbst nach den Ländern abgegrenzt. In Nord- und Mitteldeutschland herrscht ein lebendigeres Streben darnach, als in Süddeutschland, hier ist viel mehr Abneigung dagegen verbreitet, so namentlich in der Gymnasialpädagogik von Nägelsbach und Roth, während die ethisch-religiöse Seite bei ihnen stark ausgeprägt ist.[10])

Wir sind jetzt so weit gekommen, daß wir die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise, ja einer Kunst der Erziehung ererkennen, vorausgesetzt nur, daß der Erziehungszweck deutlich gedacht wird und die Mittel für seine Durchführung nach den Gesetzen des Geistes ausgewählt und erwogen werden. Es liegt deshalb nahe, bevor wir weiter gehen, das Verhältnis der Theorie der Erziehung zur Praxis in Betracht zu ziehen.

ziehung zur Moralität zu, als den übrigen Erziehungsmitteln: eine Beziehung, die, wenn es sich um die reale Darstellung der Sittlichkeit im Menschen handelt, fast bis zur Verschmelzung beider geht." Und S. 117: „Ziller hat daher ganz recht, wenn er die religiös-sittliche Bildung als Haupt- oder einziges Ziel der eigentlichen Erziehung hinstellt: wenn auch sittliche Bildung ohne religiöse in einzelnen Fällen nicht unmöglich ist, so wird doch im allgemeinen die eine in etwas höherm Grade nicht ohne die andere erreicht werden. Versteht man unter Glauben nicht blos ein theoretisches Fürwahrhalten, sondern eine unser gesamtes inneres Sein durchdringende und deshalb unser Thun und Lassen bestimmende Überzeugung, so kann man das Haupt- oder einzige Ziel der Erziehung auch als den religiösen Glauben bezeichnen, indem dieser ohne sittliche Einsicht nicht möglich ist und das sittlich richtige Wollen zur unmittelbaren Folge haben muß."

[9]) Vgl. Th. Vogt, der Pessimismus und die wissenschaftl. Pädagogik. (Jahrb. f. w. Päd. XXIII, S. 312): „Weder der evolutionistische (daß es keine Entwicklung und keinen Fortschritt gebe) noch der eudämonologische (daß Glück auf Erden nicht zu erreichen sei) Pessimismus ist anzuerkennen: der erstere deshalb nicht, weil ihm die praktisch-idealistische Voraussetzung absoluter Werte mangelt, und der letztere deshalb nicht, weil er die Kraft übersieht und ignoriert, welche im religiösen Glauben liegt und überdies durch das behauptete Weltgesetz des Leids den evolutionistischen Optimismus selbst in Frage stellt. An die Stelle des Pessimismus ist vielmehr ein Optimismus zu setzen, in welchem sowohl die praktisch-idealistischen absoluten Werte, als die Kraft des religiösen Glaubens zu ihrem Rechte kommen."

[10]) Zu dieser geschichtlichen Darstellung vgl. Grundlegung. § 7. S. 180 (Zur Geschichte der Methodik).

§ 6.

Das Verhältnis zwischen der Theorie und Praxis der Erziehung.[1])

Wenn die Mittel der Erziehung nach psychologischen Gründen im Verhältnis zur Theorie genau abgewogen werden müssen, so wird die Erziehung sehr schwierig. Denn durch die noch viel zu junge Wissenschaft der Pädagogik wird sie nicht genug unterstützt, die Schulwissenschaften, die an die Stelle der Fachwissenschaften beim Unterrichte treten müssen, sind noch viel zu wenig ausgebaut, wir besitzen in der That von ihnen nur die allerersten Anfänge. Die Methoden selbst, nach denen die Schulwissenschaften entworfen werden müssen, sind trotz aller Bemühungen seit dem 17. Jahrhundert noch nicht durchgebildet genug, dazu können noch zufällige Hindernisse aller Art kommen. Aber trotz alledem darf doch die Erziehungsarbeit nicht etwa gehemmt werden, sie darf nicht stille stehen, bis alles vollständig geleistet ist, was noch fehlt. Indes selbst wenn alles geleistet wäre, was gefordert werden muß, würden noch große Schwierigkeiten zu überwinden sein, und zwar nicht blos deshalb, weil die ganz verschiedenen Geistesrichtungen, die wir hervorgehoben haben, vom Erzieher zu vereinigen sind, sondern auch deshalb: die Wissenschaft muß doch ihrer Natur nach in allgemeinen Begriffen entworfen werden und sie enthält deshalb, auch wenn sie noch so sehr dem Konkreten zustrebt, immer nur allgemeine Umrisse von dem, was sie darzustellen hat. Ihre Vorschriften müssen folglich immer noch nach den besonderen Lagen, in denen man sich bei der Erziehung befindet, überlegt werden. Daraus ergeben sich Modifikationen der allgemeinen Theorie, es ergeben sich mindestens soviel Modifikationen derselben, als Hauptklassen der individu-

---

[1]) Die gleiche Materie behandelt Ziller in der Grundlegung. § 7: Die Kunst des Unterrichts, Waitz in seiner Allgemeinen Pädagogik. § 2. Die Pädagogik als Kunst, und Herbart in der Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. 1802. (Willmann. I. S. 225).

ellen Lage für die Erziehung angenommen werden müssen, und jede dieser Modifikationen muß nach den Grundsätzen der allgemeinen Methodik ausgebildet werden.

Wenn man das bedenkt, so *erwartet man wohl, ein jeder, den sein Beruf auf Erziehung hinweise, werde sich mit allem Eifer der wissenschaftlichen Theorie zuwenden*, die dafür maßgebend ist. Er werde ihre Weiterbildung zu fördern suchen, oder wenigstens, soweit sie bereits vorhanden ist, sich ganz in sie hineinzudenken und hineinzuleben. *Diese Erwartung bestätigt sich aber im allgemeinen nicht.*[2]) *Denn dem bloßen Praktiker* erscheint die Praxis, die wir für schwer halten müssen, *außerordentlich* leicht, und sie fällt ihm auch wirklich leicht. Er glaubt sich sogar um die Theorie gar nicht ernstlich kümmern zu müssen; denn seine Erfahrungen, seine Beobachtungen und Erfolge entscheiden oft genug, wie er annimmt, selbst gegen die anscheinend beste Theorie, wenn er auch deren Gründe nicht zu widerlegen vermag. Und warum sollte er sich nicht lieber, scheint es, auf das, was er selbst erfahren hat, verlassen, als auf eine fremde Theorie?

Wie betreibt er denn aber seine Praxis? Er schaut in seine eigene Vergangenheit zurück, in der er selbst erzogen und unterrichtet worden ist. Er studiert, wenn er Eifer besitzt, die Geschichte unserer Humanisten oder anderer allgemein anerkannter Erzieher. Er beobachtet, wie neben ihm erzogen wird und mit welchem Erfolge, und hört auf die Anweisungen, die bloße Praktiker geben. Er beobachtet auch die Resultate seiner eigenen Erziehungsthätigkeit, und wenn er weiter strebt, die Resultate der Versuche, die er zur Unterstützung oder Prüfung seiner Ansichten veranstaltet. Auf alles das gestützt, ahmt er nach, was der Erfolg ihm empfiehlt, und läßt sich davon weiterhin leiten, und er nimmt daraus ein Vorbild oder eine Warnung für seine eigene fortgesetzte Erziehungsthätigkeit. *Er folgt mit einem Worte seiner eigenen Erfahrung und den Erfahrungen anderer Praktiker.* Die pädagogische Theorie benutzt er höchstens als Zierrat für das, was er über seine eigene Methode, wie er seinen Unterrichts- oder Erziehungsweg nennt, zu sagen hat, und er scheint dann die Arbeit anerkannter Denker fortzusetzen, wo nicht zu überbieten. *Im allgemeinen vermindert er* aber lieber *das Studium einer solchen Theorie*, weil sie ihm teils zu wenig,

[2]) S. *Oskar Jäger, Aus der Praxis.* 2. Aufl. 1885.

teils zu viel darbietet. Zu viel bietet sie ihm dar, weil sie sich in allgemeinen Begriffen wie wir schon bemerkt haben, über das Gebiet verbreitet, von dem er selbst nur einen eng begrenzten, eigentümlich modifizierten Teil bearbeitet. Zu viel bietet sie ihm dar wegen der weitläufigen Vorbereitung zu dem allereinfachsten Thun, und wäre es auch nur die Aneignung des allergeringfügigsten Quantums von Wissen. Bei dem einfachsten Schritt, der zu thun ist, scheint es immer, als ob eine Reise um die Welt gemacht werden müsse, wenn man sich an die Theorie wendet. Die Theorie stellt überdies ganz gewöhnlich eine Menge von Regeln auf, die sehr mißverständlich sind und die sich gegenseitig beschränken, so daß man leicht bei der Beobachtung der einen Regel aus der Scylla in die Charybdis fällt. Durch solche Regeln wird man aber leicht mehr verwirrt, als gefördert. Aber nicht bloß zu viel bietet die Theorie dem bloßen Praktiker dar, sondern in anderer Beziehung auch wieder zu wenig. Denn gerade das, was er in seiner eigentümlichen Lage nötig hat, enthält die Theorie nicht, oder stellt sie doch nicht deutlich genug hin, so gewiß sie sich allgemein halten und für alle ähnliche Fälle passen muß.[8]) Am wenigsten mag sich aber der bloße Praktiker dem streng methodischen Gange z. B. des Unterrichts unterwerfen, der im großen, wie für die einzelne Lehrstunde ganz bestimmt abgemessen sein soll. Dadurch wird die Freiheit der Bewegung, scheint es, viel zu sehr beschränkt, und diese ist doch der Persönlichkeit nötig, damit sie in rechter Weise wirken kann. Es wird auch, scheint es, die Lebendigkeit und Frische, die so anregend wirkt, ertötet, wenn man den gleichförmigen Schritt der Methoden zu beobachten hat, statt es bald so, bald aber auch einmal anders zu machen, statt die Gelegenheit, ja den Augenblick darüber entscheiden zu lassen, wie zu handeln und zu lehren sei. Dazu kommt: *die Praxis des bloßen Theoretikers empfiehlt sich gar nicht sehr, ja sie* wirkt eher abschreckend. Er hat nämlich das Bewußtsein, wieviel ihm mangelt, um in genauer Angemessenheit zur Theorie handeln, also z. B. lehren zu können. Er möchte vorher alle einschlagenden Schulwissenschaften vollendet vor sich sehen. Er möchte die theoretischen Gedankenreihen in streng logischer Abfolge bis zu dem konkreten Falle herabgeführt haben. Ja er möchte jeden Entschluß, jede Art des Handelns so entstehen lassen, wie es die Theorie der angewandten Ethik als logisches Muster hinstellt, d. i. aus dem Grundsatze, der in einer Prämisse steht, und aus dem konkreten Falle, der in der andern

[8]) Vgl. Herbart bei Willmann. I. S. 235.

"All activity arises from thought". The results in activity are in direct relation to the quality of thought.

Prämisse dazu in Beziehung gesetzt ist, sollen sie als Schlußsatz einer Schlußfolge hevorgehen. Da er aber weiß, daß noch nicht alles geleistet ist, was zu einem solchen Handeln erforderlich sein würde, möchte er am liebsten alles Handeln, also auch alles Unterweisen vor der Hand aufschieben, und er schiebt es wirklich auf, so lange er kann. Er läßt so vielleicht die günstigsten Gelegenheiten zum Handeln vorübergehen, um nur nicht falsch zu handeln, und wird er doch zum Handeln gedrängt, so läßt er sich vom Augenblicke leiten, oder er geht ängstlich und zaghaft ans Werk. Man merkt es ihm an, daß sein Inneres zwischen allerhand Bedenken und Zweifeln unentschieden hin und her schwankt, er besitzt nicht den frischen Mut des Praktikers, und das schadet seinem Urteilen, wie seinem Handeln. Der Praktiker urteilt und entscheidet sich im einzelnen Falle leicht, rasch und sicher, ebenso leicht, rasch und sicher handelt er auch, und diese Art des Urteilens und Handelns bezeichnet man mit einem Kunstausdruck, man sagt von dem Praktiker: er besitzt Takt der dem Theoretiker fehlt. Der Takt zeigt sich gerade in der Leichtigkeit, Raschheit und Sicherheit beim Urteilen und Handeln. Dem Praktiker gelingt auch in Folge seines Taktes gar manches, und das belebt seine Zuversicht um so mehr, während die unsichere Haltung des blosen Theoretikers auch seine Erfolge beeinträchtigt und der mangelnde Erfolg seine Zuversicht, seinen Mut noch mehr schwächt. So kommt es dahin: nach der Meinung der Welt gilt der bloße Praktiker mehr als der tüchtigste Theoretiker, und in Bezug auf den Erfolg steht auch dieser ganz gewöhnlich hinter jenem zurück. Ohnehin verirrt sich der Theoretiker viel leichter in irgend eine Einseitigkeit. Gewohnt, konsequent zu denken, verfolgt er selbst falsche Gedanken bis zu ihrer äußersten Konsequenz. Er weiß es vielleicht, daß eine praktische Wissenschaft, wie es die Pädagogik ist, nicht eine schon völlig fertige Theorie bloß anzuwenden hat auf die Erfahrung, wie man es sich irriger Weise z. B. bei dem Versuche der Ratich'schen Unterrichtsverbesserung dachte, daß es sich vielmehr immer auch darum handelt, an der Hand der neuen Erfahrungen die Theorie von neuem zu prüfen und sie im einzelnen Falle nach ihnen zu modifizieren. Der Praktiker läßt sich auch durch die Erfahrungen leicht lenken. Der Theoretiker verschließt sich aber gern gegen Erfahrungen, so lange er sie nicht mit seinen Gründen oder Grundsätzen in Übereinstimmung zu bringen vermag. Der Praktiker läßt sich daher leichter warnen, er kehrt eher um und findet früher einen rettenden Ausweg, wenn er

sich auf falscher Bahn befindet. Der Thoretiker findet sich in derselben Lage viel schwerer wieder zurecht.[4])

So steht der bloße Praktiker dem bloßen Thoretiker gegenüber, und es fragt sich also: welche Stellung werden wir einnehmen? Wollen wir den bloßen Praktiker oder den bloßen Theoretiker uns zum Vorbild nehmen? Gewiß werden wir nicht ohne weiteres auf die eine oder andere Seite treten. Vielmehr müssen wir es zu allererst für ganz unberechtigt erklären, wenn der Praktiker sich bloß auf seine Erfahrungen beruft und durch sie über den Wert einer Theorie oder Methode entscheiden will. Das läßt sich leicht nachweisen. Die Erfahrungen ergeben sich doch erst beim wirklichen Thun und Handeln, z. B. bei dem Unterricht. Aber alles Handeln entspringt aus dem Gedankenkreise, und dieser kann gar sehr unzureichend sein. Wer folglich in eine gewisse Vorstellungsweise nicht eingedrungen ist, kann auch die aus ihr stammenden Erfahrungen nicht erlangen. Denn worüber man keine Gedanken besitzt, worüber man nicht nachgedacht und worüber man keine Kenntnisse erworben hat, davon kann nichts ins Handeln übergehen und davon kann man demnach auch keine Erfahrung gewinnen. Daher kann dem bloßen Praktiker das Allerwichtigste in seinem Handeln und seinen Erfahrungen fehlen. Es fehlen ihm die rechten Gedanken, die zum Handeln gehören, und er hat deshalb vielleicht gar nicht gethan, was notwendig ist, damit man die rechten Erfahrungen gewinne. Oder wenn er es gethan zu haben glaubt, so hat der es vielleicht nicht in der rechten Weise gethan, und selbst wenn er genau dasselbe versucht hat, was die Theorie empfiehlt, so hat er sich vielleicht nicht vor den Fehlern und Mißgriffen zu bewahren gewußt, die den Erfolg beeinträchtigen. Solche fehlende oder beschränkte, unvollkommene Erfahrungen können aber gar nicht ins Gewicht fallen gegenüber demjenigen, der seine Handlungen und Versuche aus einem reichern und besser durchgebildeten Gedankenkreise hat hervorgehen lassen und der demgemäß auch andere Erfahrungen gemacht hat. Vielmehr dessen Versuche und Erfahrungen sind entscheidend, der sich auf die besten vernünftigen Überlegungen stützt, und wenn andere nicht dieselben Erfahrungen machen, so liegt es an ihnen, die Unvollkommenheit ihres Gedankenkreises bringt das mit sich. Darüber sollte in der That gar kein Streit sein: geht einmal alles Handeln aus dem Gedankenkreise hervor, so ist es thöricht anzunehmen, ein solches Handeln, das

[4]) Ziller, Ethik. § 18. S. 317.

aus einem weniger vollständigen, weniger umfassenden Überlegen hervorgegangen, sei doch zuletzt besser als ein anderes, das auf vollständigerern, gründlicherern, umfassenderen Überlegungen ruht. Wenn aber die erste Art des Handelns weniger wert ist, als die zweite, so sind auch die aus jener abgeleiteten Erfahrungen weniger wert, als die aus dieser abgeleiteten.

Allerdings wendet man ein: aber das Handeln des bloßen Theoretikers taugt doch zuverlässig nichts, obgleich er der Voraussetzung nach die Theorie besser kennt, als der Praktiker? Gewiß, aber sein Handeln war ja auch gar nicht aus seiner Theorie abgeleitet, es war vielmehr, wie wir gesehen haben, ein übereiltes, voreiliges. Er hat also seine Theorie selbst nicht in das rechte Verhältniß zur Praxis gesetzt, und es ist folglich kein Wunder, daß auch sein Handeln nichts wert ist, und Erfahrungen, die etwa daraus abgeleitet werden, können nicht wertvoller sein, als die des bloßen Praktikers. Der Einwand ist also nicht zutreffend.

Es müssen vielmehr in Bezug auf das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis vor allem zwei Grundsätze anerkannt werden. Der eine Grundsatz ist: Erfahrungen für sich allein beweisen und entscheiden gar nichts; also solche Erfahrungen entscheiden nichts, auf die man sich beruft, ohne nachweisen zu können, daß das Handeln, woraus sie abgeleitet worden sind, auf den rechten Gründen ruht, und es ist nur ein äußerst primitiver Standpunkt, wie ihn allerdings z. B. Ratich eingenommen hat, wenn man die Erfahrungen statt der Gründe oder als Gründe geltend zu machen sucht. Der zweite Grundsatz lautet dahin: wertvolle, wirklich entscheidende und beweisende Erfahrungen können nur aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgehen.[5] Der Werth der Erfahrungen ist also

[5]) Vgl. Erasmus in der Declamatio de pueris etc. (Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts. Herausgeg. von A. Israel) Nr. S. 2. 12: „Die Lehren der Phylosophie sind die Augen des Geistes, und sie leuchten dir gewissermaßen vor, daß du siehst, was zu thun not und was schädlich ist. Ich gebe zu, daß lange Übung in dem und jenem von großem Nutzen ist: aber nur dem Weisen, der mit den Vorschriften für die rechte Art des Handelns wohl bekannt ist.“ S. auch Glöckner, das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. Jahrbuch f. wiss. Päd. XXII, S. 59. Damit stimmt überein, was Helmholtz in betreff der naturwissenschaftlichen Erfahrungen lehrt. S. Populär-wissenschaftliche Vorträge. 2. Aufl. Heft III. S. 14: „Nur derjenige kann fruchtbar experimentieren, der eine eindringende Kenntnis der Theorie hat und ihr gemäß die rechten Fragen zu stellen und zu verfolgen weiß.“ Und Liebig, Über

überhaupt von der Durchbildung des Gedankenkreises abhängig, der ihnen zu Grunde liegt. Er steigt und sinkt darnach in allen Graden. Wer sich falschen oder unzureichenden Vorstellungen hingiebt, wird immer auch Falsches unternehmen und versuchen und folglich zu falschen Erfahrungsresultaten gelangen, die eben darum nichts beweisen, weder für das Verfahren selbst, noch gegen das Verfahren eines andern, der es besser überlegt und zweckmäßiger angefangen hat. Und so ist es namentlich auch bei dem bloßen Praktiker, der sich bei der Kritik von Theorieen, Methoden anderer und den daraus hervorgegangenen Erfolgen durch solche Erfahrungen leiten läßt, die auf ungenügenden Voraussetzungen ruhen. Er versteht dann nicht die Versuche und Handlungen der andern und auch nicht seine eignen Beobachtungen darüber, weil ihm das rechte Apperceptionsmaterial mangelt, d. i. weil ihm die rechten Gesichtspunkte für die Beurteilung fehlen, und diese selbst kann folglich nicht anders als einseitig und falsch ausfallen. Ganz gewöhnlich folgt man völlig individuellen Meinungen oder herrschenden Zeitansichten oder uralten Traditionen, oder man ist von andern zufälligen Umständen bei dem Urteilen und Handeln abhängig, von denen die Theorie vielleicht längst nachgewiesen hat, daß sie einen schädlichen Einfluß ausüben müssen. Ja während die Theorie den Geist mehr beweglich macht, wird das Handeln und Urteilen ohne Theorie immer sehr bald gewohnheitsmäßig gleichförmig und schließt sich dann gegen das Urteil und die Erfahrung anderer ab. Durch Wiederholung und fortgesetzte Übung entsteht dann allerdings Fertigkeit des Urteilens und Handelns, d. i. Takt, weil die Glieder der Reihe, die dabei ablaufen, mehr und mehr verschmelzen, und weil die Schwierigkeiten und Hindernisse durch die fortgesetzte Übung immer vollständiger überwunden werden. Das Handeln und Urteilen geht daher leicht, rasch und sicher von Statten, wie es aus der Natur des Taktes folgt, und es verbindet sich auch mit Lustgefühlen, ja es konsolidieren sich diese in den dabei zur Entwicklung gelangenden Reihen zu einer Neigung für ein solches Urteilen und Handeln, und die Neigung hält bei dem Urteilen und Handeln fest, selbst trotz der Gründe, die dagegen sprechen. *Damit setzt sich beim Urteilen ein Vorurteil und beim Handeln ein Schlendrian fest*, zumal bei demjenigen, der Lernenden

---

Baco von Verulam und die Methode der Naturforschung. München 1863, S. 67: Ein Experiment, dem nicht eine Theorie, d. h. eine Idee vorangeht, verhält sich zur Naturforschung wie das Rasseln einer Kinderklapper zur Musik."

Vgl. auch *Mager*, *Päd. Revue* VII, S. 463: „das Praktische wurzelt im Theoretischen, es ist nichts als die verwirklichte Möglichkeit der Beziehung auf das Leben, welche in allem Theoretischen schon enthalten ist."

gegenüber stets seine Überlegenheit fühlt und in Bezug auf Erkenntnis und Fertigkeit rasch erkennbare Erfolge zu erzielen vermag, gar leicht Selbstgenügsamkeit entsteht, und solche Geisteszustände können sich vermöge der ihnen innewohnenden fast unglaublichen Kraft des Beharrens durch ganze Generationen, ja Jahrhunderte lang völlig gleichmäßig fortpflanzen, indem immer einer nach dem andern sich richtet, der vor oder neben ihm steht, und den er nachahmt, in dessen Denk- und Handlungsweise er sich blindlings und kopflos hineinziehen läßt. Diese sehr unvernünftig gereimten Genusregeln unserer lateinischen Grammatik z. B. und das Censurenwesen unserer höhern Schulen stammen aus den Jesuitenschulen, also aus der Zeit nach der Reformation, und das bekannte Reichsgesetz, das den ganzen Jesuitenorden in Folge des sogenannten Kulturkampfes aus Deutschland verbannt hat, hat sie nicht etwa zugleich aus unsern Schulen verwiesen. Die Gymnasialmethodik trägt in Bezug auf die Herrschaft des Formalen noch ganz das falsche mittelalterliche Gepräge. Und wie geringe Fortschritte hat die Schule von der Euklidischen, der sogenannten synthetischen Methode der Geometrie zu der sog. analytischen, entwickelnden Methode gemacht! Die Unvernunft der sogenanten Katechese für den Religionsunterricht, die sich dann aber auch auf andere Unterrichtsarten ausgedehnt hat, reicht in ihrem Ursprunge sogar bis auf den Anfang der christlichen Kirche zurück (s. von Zezschwitz, Katechetik), und noch jetzt giebt es an allen Universitäten katechetische Seminare, die immer ein zahlreiches, gläubiges Publikum an sich ziehen.

Im Gegensatz zur Herrschaft von Vorurteilen und Schlendrian zeichnet sich das Verfahren des Theoretikers, der in die Praxis eintritt, wenigstens dadurch aus, daß er der Erfahrung nicht blindlings folgt, sowie dadurch, daß er die Theorie nicht gerade in den Fällen vergißt und ignoriert, für die sie ausgebildet ist. Er will sich nach einem System wissenschaftlich durchgebildeter und erfahrungsmäßig durchgeprüfter Begriffe und Begriffsverbindungen richten, von dem er weiß, daß es „zwar den schweifenden Bewegungen willkürlicher zuchtloser Gedanken eine Fessel anlegt, jedoch nicht, wie alle graue Theorie, in Einseitigkeit versenkt, sondern für die Beurteilung und Behandlung konkreter Lebensformen ebenso geschmeidig und biegsam ist, wie die Mathematik auf ihrem Gebiete, um die rechten Maßstäbe und Wegweisungen darzubieten“ (Bartholomäi). So weit stehen wir durchaus auf der Seite des Theoretikers. Aber wo geurteilt und gehandelt werden soll, darf auch die Fertigkeit darin, d. i. der Takt, und

die darin enthaltene Leichtigkeit, Raschheit und Sicherheit nicht fehlen; denn so weit sie fehlen, werden auch die Erfolge unvollkommener ausfallen, und dafür können selbst die gründlichsten theoretischen Überlegungen und Schlußfolgerungen keinen Ersatz bieten. *Der Takt läßt sich auch, wie sich aus seiner früheren psychologischen Ableitung ergiebt, nicht aus Büchern und durch theoretische Studien gewinnen, sondern nur durchs Handeln*, und die fortgesetzten Übungen darin führen ganz von selbst zu einem leichten, raschen und sichern Thun und Denken. Aber eine solche Art des Thuns und Denkens ist allerdings an sich noch wenig wert, so gern es auch der bloße Praktiker schon für das Allerwertvollste ansieht. Es ist hier, wie mit allen Gewohnheiten und den dadurch begründeten Fertigkeiten. Sie können vorhanden sein, aber sie taugen darum noch nicht etwas. Im Unterrichte selbst dann noch nicht, wenn das fachwissenschaftliche Material, das verwendet wird, völlig untadelhaft und vielleicht ganz ausgezeichnet durchgebildet ist. Selbst die festesten Gewohnheiten und die vollendetsten Fertigkeiten, die dadurch begründet werden, können vielmehr noch gar sehr unvernünftig sein, und sie sind es voraussichtlich immer, wenn sie mit den verständig-vernünftigen Überlegungen der Theorie nicht genau übereinstimmen, sondern davon abweichen und im Gegensatz dazu treten. Denn die Theorie allein gewährt Bürgschaft für die Richtigkeit des Beurteilens und Handelns, weil die Wissenschaft der Voraussetzung nach von den besten Überlegungen geleitet wird, so weit sie überhaupt in jedem gegebenen Augenblicke zu Gebote stehen. Durch Abweichung von ihr entstehen notwendiger Weise nach der bekannten Natur der geistigen Mittel Schäden in der kindlichen Bildung, die sich dann nicht durch die Persönlichkeit des Erziehers wieder ausgleichen und ungeschehen machen lassen.[6]) *Der Takt aber, der sich in Gewohnheiten und Fertigkeiten der Art kund giebt, ist der Takt der bloßen Routine, der Takt des Naturalismus*, und das ist trotz aller Erfolge, auf die er sich berufen kann, ein falscher Takt. Um gewisser nahe liegender Ziele willen, die er erreicht, wird gar leicht

[6]) Vgl. *Zillers Streit mit Dittes* (Jahrbuch. X. S. 275): „Bei dem Erzieher und Lehrer handelt es sich nicht darum, daß er beliebige Naturwirkungen hervorbringt, um an ihnen eine Erfahrung zu machen. Er soll vielmehr ganz bestimmte Wirkungen hervorbringen, und zwar solche, die den sorgfältigsten Überlegungen entsprechen, wie sie der Voraussetzung nach in einer gründlichen Theorie angestellt werden. Sie können folglich auch nur durch ein Handeln entstehen, das aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgegangen ist. Andere Erfahrungen können dagegen nichts beweisen."

"Die Wissenschaft leitet die Natur und die Übung ergänzt die Wissenschaft."

das Allerwichtigste verscherzt und preisgegeben, und zwar deshalb, weil er die Theorie nicht beachtet. Die Rechte Art des Taktes ist daher der durch die Theorie gebildete, der rationale Takt, der sich in Übereinstimmung mit ihren vernünftigen Resultaten hält, der mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt und der deshalb auch beim Unterrichte nicht die Fachwissenschaft an die Stelle der Schulwissenschaft setzt. Das ist der Takt, der dem Erzieher im wirklichen Handeln und Urteilen nicht fehlen darf.[7])

Aber freilich bleibt nun die Hauptfrage: wie eignet man sich den rechten Takt an, und wie wird die Praxis in rechter Weise durch die Theorie bestimmt? Denn daß der bloße Theoretiker in ein falsches Verhältnis zur Praxis tritt, dürfen wir voraussetzen. Im Gegensatz dazu darf man den Fortgang des Erziehungsgeschäfts nicht etwa hinhalten oder stören durch Einmischung theoretischer Betrachtungen am unrechten Platze. Man darf auch nicht abwarten wollen, bis die pädagogische Theorie weit genug geführt ist, und die streng logischen Deduktionen und Ableitungen, welche für die Wissenschaft unentbehrlich sind, muß man ausdrücklich, wenn man inmitten der Praxis steht, den wissenschaftlichen Arbeiten und vielleicht den eigenen vorbehalten. Aber auf der andern Seite darf man sich auch nicht von der Praxis überrumpeln lassen. Denn dann würde ja der Zufall entscheiden, den die Erziehung flieht. Vielmehr müssen unsere theoretischen Überzeugungen schon vor dem Eintritt in die Praxis ausgebildet sein, nach ihnen müssen wir beobachten, beurteilen und versuchsweise handeln gelernt haben, und sie müssen bei uns zu einer Sitte und Gewohnheit, in bestimmten Fällen auf eine bestimmte Art und Weise zu denken, übergegangen sein, ja unsere Bekanntschaft mit der Theorie, Methodik und Schulwissenschaft muß so weit reichen, daß unser Gemütszustand dadurch bleibend bestimmt ist, und folglich unsere Stimmung davon beherrscht wird. Dazu gehört, daß alle Theile unsers Innern davon durchdrungen und zugleich untereinander in ein harmonisches Verhältnis gesetzt sind. Nachdem wir dann in die Praxis eingetreten sind, können wir gar nichts denken und thun, das nicht in einer Annäherung an die Theorie sich befände,

[7]) Über den Unterschied zwischen dem Takte des Naturalismus oder der gedankenlosen Routine und einem durchgebildeten rationellen Takte spricht Ziller ausführlicher in der Ethik. § 24. S. 477. — Dem Takte hat Lazarus eine besondere Monographie gewidmet in seinem „Leben der Seele.“ 1882. Band 3. S. 3—65.

weil unser Gedankenkreis durch diese bestimmt ist und daraus doch unser Denken und Handeln hervorgeht; dieses geht bei uns bewußtlos, mechanisch-gewohnheitsmäßig von statten, und je weiter wir fortschreiten, je tiefer wir selbst durch fortgesetztes Studium in die Theorie eindringen, desto gewisser wird es uns gelingen, daß unser Denken und Thun auch da im Einklang mit der Theorie bleibt, wo es noch nicht nachgewiesen ist, daß diese Folge aus ihr hervorgeht, und wo wir es vielleicht selbst nicht nachweisen können; wir richten uns blos nach dem Gesamteindruck, den der vorliegende Fall auf uns hervorbringt, nachdem wir ihn in unsern durch die Theorie vorbestimmten Gemütszustand aufgenommen haben, und wir dürfen uns doch darauf verlassen, daß wenigstens annähernd ein Einklang mit der Theorie erreicht wird, wenn wir nur nicht versäumen, uns selbst ununterbrochen kritisch zu beobachten und aus der Kritik zu lernen. In derselben Weise kann auf allen Gebieten des Handelns der Takt das rechte Mittelglied zwischen Theorie und Praxis werden, und so soll sich auch nach der Ethik der Takt im wirklichen Leben darstellen, das sich nicht überall schon während deß Handelns logisch zergliedern läßt. Das logische Muster, das die Ethik aufstellt, soll nur im Notfalle zur Probe und zur Beweisführung dienen.[8]) Durch den rationalen Takt werden sogar Resultate erzeugt, an denen die Theorie selbst sich orientieren und fortbilden kann, und so ist es auch auf andern Kunstgebieten wirklich geschehen (nach Lessing), und so geschieht es fortwährend.[9]) So wurden Schiller und Goethe, wie alle großen Dichter, von ihren ästhetisch-theoretischen Gedanken in der Form einer Stimmung beherrscht, aber sie haben Geistesschöpfungen erzeugt, die über ihre eigene Theorie weit hinausgehen und deren Richtigkeit nachfolgende Theorien bestätigend darzuthun versuchen, durch deren Studium sie sich sogar selbst auf eine höhere Stufe erheben.

Man sieht daraus zugleich, aus einem kunstvollen rationalen Takte gehen Erfolge hervor, welche die Vergleichung mit denen der Routine gewiß nicht zu scheuen brauchen, und er verleiht erst die rechte Wärme und Freudigkeit im Beruf. Er richtet sich nach den Gesetzen, die auf dem betreffenden Gebiete bekannt sind, und auf dem pädagogischen Gebiete beobachtet er namentlich auch den streng gesetzmäßigen Gang

---

[8]) Ziller, Ethik, a. a. O.

[9]) Vgl. Ethik. § 18. S. 322 und Erasmus, Declamatio de pueris etc. S. 13: „Die Wissenschaft leitet die Natur, und die Übung ergänzt die Wissenschaft."

des Unterrichts, so weit er bereits festgestellt ist. Darum müssen aber seiner Thätigkeit die Freiheit der Bewegung und die schöpferische Erfindsamkeit im Momente des Handelns selbst, die in der That so anregend und belebend wirken, durchaus nicht fehlen. Denn die allgemeinen Vorschriften beherrschen den individuellen Fall niemals vollständig und erschöpfen ihn nicht. Er muß zwar immer nach denselben allgemeinen Gesetzen behandelt werden, nach denen die Theorie im ganzen entworfen ist; aber die wirkliche Behandlung darnach schließt keineswegs, wie man wohl fürchtet, ein lästiges, geisttötendes Einerlei in sich, wenn man es nur versteht, die individuelle Seite eines jeden Erziehungsfalles ganz auszubeuten, und man wird um so freier dabei schalten können, je fester das allgemein gesetzlich Notwendige, das sich überall gleichmäßig wiederholt oder das sich im voraus berechnen läßt, schon liegt. Es wird dann ein ähnlicher Fall eintreten, wie er schon oft von den ausgezeichnetsten Rednern erzählt worden ist, von denen man glaubte, daß sie ihre Reden durchaus extemporierten, während sie von sich selbst bezeugten, daß sie dieselben in allen Hauptpunkten ganz regelmäßig sorgfältig ausarbeiteten und memorierten. Es zeigte sich bei ihnen: weil die Grundzüge des allgemeinen Gedankenganges in ihrem Geiste ganz feststanden, vermochten sie um so freier aufzutreten und um so geschickter selbst zufällige Umstände und im Augenblicke sich aufdrängende Gedanken zu verwerten.

Auf pädagogischem Gebiete erwirbt man den rationalen Takt nur, wenn man die ersten Versuche, namentlich des Unterrichts, zeitig genug macht, nachdem man die erforderliche philosophische und fachwissenschaftliche Bildung sich angeeignet hat. Der Gedankenkreis darf sich nicht schon abgeschlossen haben, sonst durchdringt er sich nicht so vollständig mit der Theorie, als für eine theoretisch durchgebildete Konstruktion des Geisteslebens und einen entsprechenden Gemütszustand notwendig ist. Die ersten Versuche müssen auch auf der Grundlage der strengsten, bis in das Einzelnste so viel als möglich eindringenden, die pädagogischen Gründe nicht unter irgend einem allgemeinen Namen, wie dem der Erfahrung, der Natur, zusammenfassenden Methodik ausgeführt werden, und man muß diese mit dem deutlichsten Bewußtsein anwenden. Davon erhält dann die Gemütsart eine bleibende Bestimmtheit. Freilich sind zugleich Fehler durch die genaueste Vorbereitung so viel als möglich zu vermeiden, und so weit sie sich doch eingeschlichen haben, müssen sie durch strenge Kontrole und deutliche Kor-

rektur wieder getilgt werden, damit sie sich nicht festsetzen und der Konstruktion des Innern eine falsche Richtung einprägen, was bei den ersten Versuchen ganz besonders leicht geschehen kann. Und endlich dürfen uns die darauf bezüglichen Übungen nicht bloß zeitweise und periodisch beschäftigen, sondern von dem Zeitpunkte an, wo wir anfangen, die Anwendung der Theorie auf die Praxis zu versuchen, in irgend einer Form täglich. Sonst werden wir in die geistigen Bewegungen der Betrachtungs- und Untersuchungsweise nicht ganz hineingezogen, deren Züge prägen sich uns nicht gewohnheitsmäßig ein, und sie gehen folglich nicht in unsere Persönlichkeit, in unseren Charakter über, wovon doch der Beruf immer getragen sein muß. Die Übungen dürfen nicht einmal unterbrochen werden vor dem Übergang in eine selbständige Praxis, sondern sie müssen in diese selbst hinüberführen. Sonst verwischen sich selbst die schon angeeigneten Züge sehr rasch wieder und lassen nur geringfügige wertlose Erinnerungsspuren zurück. Mit einem Wort: die Grundlage zu dem rationellen Takte ist nur in Seminaren mit Übungsschulabteilungen erreichbar, wie sie Herbart auch für Universitäten als notwendig betrachtete,[10]) in Seminaren, die wohl benutzt werden und vollständig organisiert sind, in Seminaren, die namentlich auch die spezielle Methodik und die Schulwissenschaften lehren und, soweit sie noch nicht vorhanden sind, ausdrücklich darauf hingehen, die pädagogische Wissenschaft nach dieser Seite hin zu ergänzen, vielleicht in Verbindung mit Lehrervereinen, die dasselbe Ziel verfolgen.[11]) Alle

---

[10]) Vgl. Herbarts Pädagogische Schriften, hsggb. von Willmann, II. S. 3 ff. und 270, sowie das Reglement des Herbart'schen pädagogischen Seminars in Königsberg im Pädagogischen Correspondenzblatte des Ziller'schen Seminars. 1881. Nr. 4 und 5, und Taute's Bericht über die Wirksamkeit und den Zustand des Herbartischen Seminars von Ostern 1830 bis Ostern 1831 in Barth's Erziehungsschule. Leipzig 1882. Nr. 2 ff. S. auch Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. 2. Aufl. von Rein. Leipzig 1887.

[11]) Wie Ziller sich die pädagogischen Seminare eingerichtet dachte, ist ausgeführt in der Grundlegung. § 7. S. 190 ff. Dem idealen Bilde, das er dort entwirft, hat auch das Leipziger akademisch-pädagogische Seminar, das er 1861 einrichtete und bis zu seinem Tode (1882) leitete, trotz der vielen Hindernisse, die sich ihm entgegenstellten, und trotz der geringen Unterstützung, die es fand, unter seiner Führung stets zugestrebt. Das beweist schon das lebendige und reine pädagogische Interesse, das es in allen denen erweckte, die eine längere Zeit an den Arbeiten desselben theilnahmen. Vgl. Willmann, Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich (Correspondenzblatt 1882. No 2): „Ich muß aus eigener Erfahrung sagen, daß sich uns in dem

sonstigen Veranstaltungen für Lehrerbildung verfehlen ihren Zweck, es sind Rückstände von Einrichtungen, die man zu einer Zeit getroffen hat, als man noch keine bessere pädagogische Einsicht hatte, und sie tragen gegenwärtig nur dazu bei, den herrschenden Schlendrian und die herrschenden Vorurteile zu konservieren, und das jüngere Geschlecht um so rascher und um so tiefer hineinzuversenken, als außerdem ohnehin geschehen würde. Davon vermag sich dann der Einzelne nur in den seltensten

---

Ziller'schen Seminar gewisse, allgemeine didaktische Grundsätze, die für das Lehrgeschäft fundamental sind, unauslöschlich einprägten. Uns auf jede Lektion sorgfältig vorzubereiten, war uns zur Gewohnheit geworden — wo lernt dies sonst der junge Lehrer? Die Fragen waren uns stets gegenwärtig: Was wissen die Kinder schon über den Gegenstand, der gelehrt werden soll? Was aus eigener Erfahrung? was aus den Lehrstunden? Inwieweit können sie sich selber sagen, was jetzt zu lehren ist? Wo liegt im Augenblick ihr Hauptinteresse? Wie kann daran angeknüpft werden? Sind die Voraussetzungen vorhanden, von einzelnen Vorstellungen zur Begriffsbildung oder zur Gesamtansicht vorzuschreiten? Welche Lücken im Wissen der Kinder hat die Besprechung gezeigt? Was kann geschehen diese zu ergänzen? Was, um das Alte und das Neue einzuprägen? Diese und andere Fragen leiteten uns bei der Vorbereitung und beim Unterricht, und daraus erwuchs für uns eine ganz neue Art, Schüler und Lehrstoffe anzusehen: ein eigentümlichns Interesse; beide zu studieren mit Rücksicht auf einander. Es ist die Art, es ist das Interesse der Didaktik." Ähnlich in dem Vorwort zu den Pädagogischen Vorträgen. 1. Aufl. Leipzig 1869. 2. Aufl. 1886.

Freilich war das nur die eine Art des pädagogischen Interesse, welches das Seminar in seinen Mitgliedern erzeugte. Durch das reiche Schulleben, das in der Übungsschule gepflegt wurde, sowie durch die Veranstaltungen der Seelsorge (monatliche Berichte über die mit der Übungsschule verbundene Bewahranstalt in eigens dafür bestimmten Konferenzen, Erbauungsstunden an den Sonn- und Festtagen, Entwerfen von Individualitätenbildern, Übergabe sittlich gefährdeter Knaben in die besondere Pflege dazu berufener Praktikanten) ward das erzieherische Interesse im engern Sinne, die Theilnahme an der sittlichen Entwicklung des Zöglings erweckt, und durch die sorgfältigen theoretischen Vorbereitungen für den Unterricht, bei denen nicht allein die vorzüglichsten methodischen Anweisungen, sondern auch die besten fachwissenschaftlichen Schriften benutzt werden mußten, bei welchen der Leiter des Seminars fortwährend auch hinwies auf die Forderungen früherer Pädagogen, das specifisch-methodische Interesse und das Interesse an der Geschichte der Pädagogik.

Dazu kam, daß Ziller denen, die dem pädagogischen Studium weitere Zeit und Kraft zu widmen bereit waren, auch sonst noch Gelegenheiten eröffnete, sich in die Erziehungswissenschaft und die ihr zu Grunde liegenden philosophischen Disciplinen zu vertiefen. So in den Repetitorien, die er mit all seinen Vorlesungen den pädagogischen wie den philosophischen, verknüpfte, und in denen der vorgetragene Stoff noch einmal disputando durchgenommen ward; in der philosophischen Gesellschaft, in welcher zur Zeit des Herausgebers Spinozas Ethik, Thilos Geschichte der Philosophie, die Herbart'sche Metaphysik, die Psychologie der

Fällen wieder zu erholen, weil der Charakter auch davon eine bleibende Bestimmtheit annimmt. Er nimmt immer eine falsche Gestalt an, wenn ihm nicht zu rechter Zeit die rechte Form gegeben wird. Die Übungsschulabteilungen müssen aber wirkliche Versuchs- Experimentieranstalten werden, wie sie schon Kant verlangte, freilich nur innerhalb der Grenzen, in die das Experiment auf dem Gebiete des Geistes überhaupt und dem der Erziehung insbesondere eingeschlossen ist. Beliebige und beliebig abzuändernde Versuche, wie sie an Pflanzen und Tieren, vollends an leblosen Stoffen angestellt werden, sind auf dem Gebiete der Erziehung unzulässig, die geistige und sittliche Natur des Zöglings könnte ja dadurch Schaden leiden. Überdies lassen sich die pädagogischen Erfahrungen nicht so in kurzen Zeitfristen gewinnen, in denen die Resultate aus physikalischen und chemischen Experimenten erlangt werden können. Jene müssen in der That über die Schul- und Erziehungszeit hinausreichen; denn die intelektuellen und sittlichen Fehler, die sich im späteren Mannesalter des Zöglings zeigen, sind nur die Rückstände von den Fehlern, die sich in seine Erziehung eingemischt haben, und sie müssen mit in Rechnung gezogen werden, dann sind erst die pädagogischen Erfahrungen abgeschlossen. Wohl aber darf da, wo die pädagogische Theorie noch nicht abgeschlossen ist, bei dem einen dieses, bei dem andern jenes versucht werden, was eine vernünftige Überlegung als das möglicher Weise Beste im vorliegenden Falle nachzuweisen vermag, und die abweichenden Resultate müssen dann einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden, woran sich wenigstens vorläufig giltige Schlußfolgerungen ableiten lassen. In diese Betrachtung müssen auch die innern Entwicklungs- und Bildungsgänge von historisch und biographisch bekannt gewordenen Persönlichkeiten, müssen selbst die unfreiwilligen Versuche einer schlechten Praxis hineingezogen werden. So kann sich die Wissenschaft an der Hand einer nach allen Seiten zu durchdenkenden Erfahrung fortbilden, obwohl sie die innern Zustände, die bewußten Akte der kindlichen Seele nur auf indirektem Wege zu erschließen ver-

Gesellschaft, früher auch einzelne Dialoge Platos durchsprochen wurden; in der pädagogischen Gesellschaft, in der Ziller damals einige Semester lang Ratkes Pädagogik behandelte; endlich in dem Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik, wo die verschiedenartigsten Themen, besonders auch solche aus der speziellen Methodik (Nepos als Schulschriftsteller, der lutherische Katechismus als Unterrichtsmittel das sittlich-religiöse Material der Patriarchen- und Königszeit, Ordnung der orthographischen Regeln nach pädagogischen Gesichtspunkten 2c.) zur Besprechung kamen.

mag, und ohne wohl durchgeprüfte Erfahrungen, die aus eigenen oder fremden Versuchen und Erziehungsweisen gezogen werden, läßt sich die pädagogische Wissenschaft nicht fortbilden, kann sie zu wohl begründetem Neuen nicht übergeleitet werden. Für die Praxis aber muß die Theorie dem Erzieher oder Lehrer eine Art Gewissen sein, wie es einem jeden andern Künstler seine Theorie ist. Daran gebunden, legt sie ihm Pflichten auf, von denen er nicht abweichen kann, ohne im Innern einen Vorwurf, wie von seinem bessern Ich zu erfahren. Die Treue gegen die Theorie wird sich auch hier, wie überall im Leben, im Kampfe mit widerstreitenden Kräften bewähren und diesen werden nur Schwäche und Charakterlosigkeit unterliegen; denn einem redlichen Streben nach dem Idealen ist ja, wie wir überzeugt sein dürfen, der Sieg zuletzt immer gewiß. Auch inmitten eines unpädagogischen Schulkreises, in den man etwa hineingestellt ist, muß man sich die Bedingungen und Voraussetzungen, welche die Theorie macht, wenigstens annähernd zu schaffen wissen. Das ist zwar mit mancherlei Inkonvenienzen verbunden, aber es ist doch immer möglich und unter allen Umständen das Bessere.[12]) Selbst die ächte Kollegialität, wie der rechte Geist der Konferenzen[13]) — beides für den Geist einer Schule so durchaus notwendig — erwächst nur aus dem gemeinsamen Gedankenkreise wissenschaftlicher Pädagogik, der dann auch ein zusammenstimmendes Streben und Wirken zur Folge haben kann.

So müssen wir uns das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis denken, und nachdem wir es festgestellt haben, könnten wir wohl in Gedanken versuchen, im Geiste der Erziehung auf einen Zögling einzuwirken. Aber es drängt sich uns noch die Vorfrage auf, ob wir wirklich einen so uneingeschränkten Einfluß auf den Zögling ausüben können, wie es nach dem Bisherigen scheint vorausgesetzt werden zu müssen, und darüber wollen wir wieder zuerst die Erfahrung hören.

[12]) Auch große Klassen entbinden nicht von den allgemeinen pädagogischen Grundsätzen. Sie nötigen nur zu einer solchen Zerlegung der Klassen in einzelne Abteilungen, daß die genaue Anwendung der Grundsätze in diesen Abteilungen möglich wird. Das Fürsicharbeiten der Schüler in der Klasse nimmt natürlich innerhalb der Abteilungen, mit denen der Lehrer nicht unmittelbar sich beschäftigen kann, zu und seine Gesamtwirksamkeit kommt der einzelnen Abteilung nur zu einem Bruchteil zu gute. (Ziller).

[13]) Vgl. Leipziger Seminarbuch. 2. Aufl. Dresden 1886. S. 6 ff.

§ 7.

Die Anlage überhaupt.[1])

Am entschiedensten hat Helvetius, ein französischer Philosoph des 18. Jahrhunderts, eine unbeschränkte Macht der Erziehung über den Zögling behauptet. Nach seiner Theorie ist derselbe ganz und gar das Produkt der Einwirkungen, die das Leben auf ihn hervorbringt, auch das Wollen wird bei ihm vollständig dadurch determiniert, und wenn die Erziehung folglich thätig ist, so muß der Zögling werden, was sie aus ihm machen will.[2]) Die Erfahrung hat dagegen von jeher Schranken der Bildsamkeit angenommen und sich dabei auf folgende drei Hauptpunkte berufen.

Gar mancher Zögling wird thatsächlich nicht, was die Erziehung bei ihm gewünscht und erstrebt hat. Freilich kann das gar nicht auffallend sein und beweist nichts weniger als Mangel an Bildsamkeit bei dem Zöglinge, wenn etwa der Plan Lücken hatte und Widersprüche in sich schloß, wenn die Mittel unzureichend waren und der Wille schwach war. In solchen Fällen dringt der Zufall zuverlässig in die Erziehungsarbeit ein, und es bildet sich oft das ganz Entgegengesetzte aus, als beabsichtigt worden ist. Insbesondere ist auch sehr oft die mangelnde Kunst der Erziehung, die Ungeschicklichkeit und Ungeübtheit in methodischer Hinsicht daran Schuld, daß selbst das Leichteste bei dem Zöglinge nicht gelingt. Man bildet sich allerdings oft ein, schon die einfachste Elementarkenntnis in der Mathematik, die einfachste Elementarfertigkeit im Zeichnen, die einfachste Melodie im Singen, ja beim

---

[1]) Zu diesem § wie zu §§ 8—10 vgl. Grundlegung. § 20. Vielseitigkeit des Interesse und Individualität.

[2]) Helvetius, Vom Menschen, herausgegeben von G. A. Lindner LI. und Dubois-Reymond, La Mettrie. S. 27, aus welcher Stelle sich zugleich ergiebt, daß Dubois-Reymond den entgegengesetzten Standpunkt vertritt und der Erziehung beinahe jede Bedeutung abspricht, was freilich nicht Wunder nimmt, wenn man erfährt, daß er „in uns liegende Keime“, „schlummernde Eigenschaften und Fähigkeiten“, ja „geborene Schurken“ annimmt.

Memorieren das Recitieren einer ganz geringen Reihenfolge von Sätzen und Versen, Regeln und Formeln oder die einfachste Anwendung einer gewonnenen Kenntnis gelinge durchaus nicht jedem Zögling, weil ihm einmal das Gedächtnis fehle, oder das musikalische Gehör oder der Sinn für Verhältnisse der Größe und Gestalt, für Grammatisches u. s. w. In Wahrheit sind das aber immer Übel, die die Unkenntnis und Ungeschicklichkeit in psychologisch-methodischer Hinsicht erst schafft, selbst bei dem besten Wohlmeinen. Durch die Schuld der Erziehung werden dann Schranken der Erziehung aufgerichtet oder sie werden doch sehr erweitert. Denn es scheint sich wirklich auch in der Erfahrung zu bestätigen, was der religiöse Sinn immer voraussetzen muß: wenn auch eine besondere Gabe, wie die der Produktivität, des Talents für einen besonderen Berufszweig, individuell bedingt sein mag, und vielleicht schon vor der Geburt, so ist doch mindestens, was zu allgemein menschlicher Bildung, zu den notwendigsten Voraussetzungen eines sittlich-religiösen Geistes gehört, an sich einem Jeden zugänglich, wo kein physisches Leiden vorliegt; dazu ist kein besonderes Talent, keine besondere Befähigung oder Begabung erforderlich. Insoweit sind die Schranken der Bildsamkeit bei dem Zöglinge nur zufällig und willkürlich angenommen, in Wahrheit sind sie durch mangelnde Fürsorge und Pflege von Seiten der Erwachsenen verschuldet. Indes auch wenn es nicht fehlt an der Kunst der Erziehung, an einem rechten Plane, an den rechten Mitteln und einem entschiedenen, energischen, thatkräftigen Willen, scheint doch eine Beschränkung der Bildsamkeit und ihr gegenüber allerdings bei andern Individuen oder bei denselben Individuen nach andern Seiten hin auch eine in der geistigen Natur und Begabung liegende B e g ü n s t i g u n g d e r B i l d u n g angenommen werden zu müssen Denn die Kunst, der gute Wille, das planmäßige, mit allen Mitteln ausgestattete Handeln mögen in bestimmten Fällen noch so weit reichen, der Zögling ist doch über ein gewisses Maß der Bildung in gewissen Beziehungen nicht hinauszuheben und er kann auch trotz aller Bemühungen von seiner Seite darüber nicht hinauskommen, während andere Individuen, welche dieselben Gelegenheiten der Bildung benutzen, zu viel höhern Standpunkten sich erheben, und er selbst in andern Beziehungen, auf andern Gebieten viel weiter kommt. Und selbst bei dem, was eine jeder erreicht, kommt noch ein nicht zu verkennender Unterschied vor: der eine erreicht es mit größerer oder geringerer Leichtigkeit, der andere mit mehr oder weniger Schwierigkeiten, ja derselbe Zögling kommt dort mit geringerer, hier mit größerer Anstrengung an sein Ziel. Dort scheinen Begünstigungen, hier scheinen Schranken und Hemmungen in der ur-

sprünglichen Natur des Geistes zu liegen, und das scheint zu bewirken, daß in dem einen Falle ein größres, in dem andern ein geringeres Maß von Bildung erreicht wird, und zwar bald mit geringerer, bald mit größerer Leichtigkeit und Kraftanstrengung. Und das Maß der Bildung, welches erreicht wird, wie die Unterschiede der Leichtigkeit und des Mangels daran, können außerordentlich verschieden sein; und man sieht das teils als einen Vorzug, teils als einen Mangel der ursprünglichen Natur des Geistes, der Anlage und der individuellen Begabung an.

Zu demselben Resultate ist man auch noch auf einem andern Wege gelangt. Es giebt Kinder, die unter nahe gleichen Verhältnissen herangebildet werden. Sie stammen von denselben Eltern, sind nahe gleichalterig, ja es sind Zwillingsgeschwister. Sie wachsen auch unter nahe gleichen Bildungseinflüssen heran, und man sollte deshalb erwarten, daß auch die Bildungsresultate bei ihnen nahe gleich oder wenigstens ähnlich ausfallen müssen. Aber zuletzt zeigen sich solche Zöglinge doch außerordentlich verschieden, es ergeben sich bei ihnen ganz ungleiche Resultate, und die Verschiedenheit scheint nicht aus der gleichartigen Natur ihrer Lebensverhältnisse und den Einwirkungen, die darin bei ihnen stattgefunden haben, abgeleitet werden zu können. Sie scheint vielmehr aus der Verschiedenheit ihrer individuellen Anlage hervorzugehen.[3])

Und dazu ist noch eine dritte Erfahrung gekommen. Es scheint nämlich, als ob gewisse Züge, wie im Körper, so auch im Geiste vom frühesten Alter an bis in das späteste sich bei einem Menschen gleich bleiben. Ja im spätern Alter scheinen sie sich immer mehr zu verstärken und noch weit schärfer, deutlicher hervorzutreten. Die Biographieen und eine individualisierende Geschichtsdarstellung, wie die von Gervinus, weisen häufig auf solche konstante geistige Züge hin,[4]) und sie verdienten es, daß sie genauer untersucht würden. Man kann schon jetzt darauf rechnen, wenn es einmal dahin gekommen ist, daß die geistige Bildungsgeschichte eines Kindes ebenso genau beobachtet und schriftlich fixiert wird, wie es bei der Entwicklung einer Pflanze, eines Tieres bereits geschieht, so werden solche Züge noch viel bestimmter nachzuweisen sein. Gegenwärtig giebt es leider

[3]) Die Fortsetzung der Untersuchung in § 8.

[4]) So berichtet Herbst in seiner Biographie von J. H. Voß, daß dessen Charakter „die Züge der Jugend fast unverändert festhielt bis in spätestes Alter." (S. 2.)

erst einen einzigen in der Litteratur bekannten zuverlässigen Beobachter der geistigen Kindesnatur. Das ist der schon genannte Sigismund (in „Kind und Welt").[5]) Er unterscheidet bestimmte Perioden der geistigen Entwicklung des Kindes, und nach seinen Beobachtungen zeigt sich schon am Ende der sogenannten Sprechlingsperiode, wo das Kind noch nicht in Sätzen zu sprechen vermag, manche geistige Eigentümlichkeit, nicht bloß in Gesichtszügen, in Bewegungen, sondern auch im Denken und Wollen so bestimmt ausgeprägt, daß sich oft schon genau voraussagen läßt, wie sich die einzelnen in bestimmten Fällen verhalten werden. Und daß sich solche geistige Züge im spätern Leben erhalten, ist gewiß höchst merkwürdig. Ein Mensch erleidet in seinem Leben so verschiedenartige Einwirkungen. Er geht durch so verschiedene, ja oft genug durch so sehr wechselnde Schicksale hindurch. Auch seine Überzeugungen, seine Grundsätze und Bildungsstandpunkte wechseln im stärksten Maße, d. i es hat jeder so gut ein inneres Schicksal, wie ein äußeres. Aber gewisse Arten, sich zu benehmen, zu denken, zu handeln, bleiben sich gleich vom frühesten bis zum spätesten Lebensalter. Das Leben überzieht sie wohl vorübergehend mit einer gewissen Umkleidung und Umhüllung; aber sie brechen durch alle Hüllen wieder erkennbar durch, und es zeigt sich zuletzt immer, sie haben sich unveränderlich erhalten, ja nur noch schärfer und charakteristischer ausgebildet. An solchen Grundzügen erkennt ein Jugendfreund den andern wieder, wie sehr sie auch räumlich und zeitlich getrennt waren, wie weit sie sich auch in ihren Bildungs- und Lebensverhältnissen von einander entfernt haben. An ihnen erkennt man überhaupt einen Menschen in späterer Zeit als denselben wieder. Sie machen vielleicht nur einen kleinen Teil seines geistigen Lebens aus, wenn auch dasselbe, wie man annimmt, in alle Kreise seines Innern eindringt, und ihnen sämtlich ein eigentümliches Gepräge giebt. Sie machen aber offenbar die stärkste Seite seines Geistes aus, diejenige Seite, die unabhängig von aller Erziehung eine festbestimmte Gestalt angenommen oder von Anfang an gehabt hat, und die sich dann auch nicht wieder umbilden läßt. Und selbst über den Einzelnen hinaus reicht die Kraft jener Züge. Denn sie vererben sich in Familien und Geschlechtern, indem sie sich auf Kinder und Kindeskinder übertragen und fortpflanzen.[6])

---

[5]) Vgl. jetzt auch W. Preyer, Die Seele des Kindes. 2. Aufl. Leipzig 1884.

[6]) Das Weitere § 9.

Diese Erfahrungen sind in der bekannten Lehre zusammengefaßt worden: die Erziehung findet den kindlichen Geist nicht völlig unbestimmt vor. Er ist nicht so leicht nachgiebig für Veränderungen, wie etwa Wachs. Er ist auch nicht ursprünglich inhaltsleer, wie eine tabula rasa[7]) Es sind das Bilder eines ältern halben Materialismus, die vom Geiste gebraucht wurden. Jedenfalls wartet der kindliche Geist wenigstens nicht in jeder Hinsicht darauf, was die Erziehung und sonstige Einwirkungen aus ihm machen werden. Vielmehr hat die Natur in gewissem, wenn auch beschränktem Umfange schon über ihn verfügt und ihm vor aller Erziehung schon eine fest bestimmte Gestalt gegeben. Diese ist auch fortan nicht mehr veränderlich, selbst nicht unter dem Einflusse noch so wichtiger Potenzen. Es giebt daher eine Grenze der Bildsamkeit und folglich eine Schranke der Erziehung, die in der Natur der kindlichen Geistes liegt. Sie besteht gerade in der festen Bestimmtheit des Geistes, worauf die Erziehung, wenn überhaupt einen Einfluß, doch keinesfalls einen solchen ausüben kann, daß der Zögling durchaus als ein Produkt der Erziehung angesehen werden müßte. Die ursprüngliche Bestimmtheit des Geistes äußert sich aber keineswegs überall hemmend, sondern in andern Fällen begünstigt sie auch das Geistesleben oder wenigstens bestimmte Richtungen desselben in hohem Grade und bewirkt dann, daß größere Erfolge daraus hervorgehen. Die feste Bestimmtheit reicht nun gewiß nicht so weit, daß sie den ganzen Geist umfaßt, oder auch nur das Willensgebiet, wie bei Kant, aber doch so weit, daß sie als seine stärkste Seite angesehen werden muß, weil sie sich während des ganzen Lebens der Art nach unverändert erhält. Ihre Stärke dokumentiert sich ja auch dadurch, daß sie sich vererbt. Die ursprüngliche feste Bestimmtheit des Geistes nennt man nun Anlage, Naturanlage, Individualität, und da sie, wie gesagt, für so mächtig angesehen werden muß, als sonst nichts ist in der Seele, so ist das Streben sehr begreiflich, mit ihr alles in Verbindung zu setzen, was sonst noch Stärke gewinnen soll bei dem Zöglinge. Darin wird man durch die Erfahrung unterstützt, daß jeder nur von dem aus, worin er sein individuelles Leben, sein individuelles Denken und Streben erkannt hat, bedeutendes geworden ist und geleistet hat. Ganz besonders tüchtig muß man sich aber in dem zu erweisen suchen, was man durch seine Kraft für die

---

[7]) Vgl. Locke bei Thilo, Geschichte der Philosophie. II. 81.

Gesellschaft, oder wenn man seine Ziele hoch genug steckt, für das allgemeine Gottesreich zu leisten hat, d. i. in seinem *Beruf*. Darum wird auch mit Recht gefordert, daß man den Beruf durchaus, um später recht erfolgreich darin wirken zu können, nach individueller Neigung wählen müsse. Für das allgemeine Gottesreich aber, das namentlich auch durch den Beruf der Einzelnen auf der Erde aufgerichtet werden soll, leistet man desto mehr, je mehr man sich als Einzelner dem Ideale der Persönlichkeit annähert und je mehr man dann damit das, was man nach einer einzelnen individuellen Richtung für die Gesellschaft zu leisten vermag, durchdringt. Aber für alles Sittliche muß man sich nach religiöser Auffassung als bestimmt ansehen, weil es sich, wie wir schon wissen, ohne Gottes Fürsorge, Hülfe und Mitwirkung nicht ausführen läßt, geschweige mit der Kraft, die ihm gewidmet werden muß. Daher liegt es nahe, in der Individualität einen besondern *Ruf der Gottheit* an uns zu vernehmen und zu glauben, die unser Streben begünstigende Fähigkeit, die sie uns verleihe, weise uns auf die besondere Stelle hin, wo wir für Sittliches und Göttliches, auch im allgemeinen Gottesreiche vor allem thätig sein sollen, wo auf unsere Thätigkeit ganz besonders gerechnet wird. Ein solcher Glaube verleiht, wie aller sittlich-religiöser Glaube, unserem Wirken eine größere Kraft und sichert ihm einen größeren Erfolg. Denn wir sind dann überzeugt, auf dem individuellen Gebiete in göttlichem Auftrage zu handeln, wir glauben da unseren wahren den von Gott uns angewiesenen Beruf zu finden, und wir suchen ihn mit um so größerem Ernste, mit um so innigerer Pflichttreue zu erfüllen.[8])

Das sind die Vorstellungen, die man sich auf Grund der angeführten *Erfahrungen* von einem ursprünglichen, fest bestimmten Geisteszustand auszubilden pflegt. Aber pädagogische Erfahrungen besitzen für sich allein nach unseren Grundsätzen noch keine Gültigkeit, es muß daher auch in unserem Falle erst festgestellt werden, ob die Theorie die Annahme eines solchen Geisteszustandes bestätigt und gestattet, und dazu wollen wir im folgenden Paragraphen den Anfang machen.

[8]) Dabei müssen wir jedoch der Einschränkung eingedenk sein, von der § 10 die Rede ist.

§ 8.

Die angeborene Anlage.

Wenn die auf das ursprüngliche Geistesleben hinweisenden Erfahrungen mit der Theorie des geistigen Lebens verglichen werden sollen, so denkt man vielleicht, es handele sich um eine Vergleichung mit der Darwinschen Theorie. Denn in dieser werden auch jedem Individuum außer seiner Anpassungsfähigkeit an veränderte Verhältnisse zwei ursprüngliche Eigenschaften beigelegt: Variabilität, d. i. eine Disposition zu Veränderungen, die sogar zur Umbildung der Stammformen hinführt, und Vererblichkeit der durch jene Variabilität ganz entgegengesetzte innere Disposition, eine Disposition, jene Züge in den Nachkommen zu erhalten. Solche allgemeine Fähigkeiten, Dispositionen, Möglichkeiten kann es aber nach unserer gegenwärtigen wissenschaftlichen Psychologie auf geistigem Gebiete nicht geben, sie dürfen nicht als wirkliche Potenzen betrachtet werden, woraus Wirkungen entspringen könnten. Noch weniger kann eine Neigung des Organismus angenommen werden, in Zustände überzugehen, die von seiner eigenen Natur abweichen und ihm entgegengesetzt sind. Am allerwenigsten aber könnten zwei bei demselben Wesen vereinigte Eigenschaften angenommen werden, von denen jede der andern widerstreitet und sie aufhebt, wie es die Variabilität, die Neigung sich zu verändern, und die Vererblichkeit, die Neigung, das eigene Wesen in einer bestimmten Richtung bei den Nachkommen zu erhalten ist.

Wir müssen einen anderen Weg einschlagen. Auf Grund der Erfahrungen, welche eine ursprüngliche feste Bestimmtheit des Geistes fordern, nimmt man zunächst eine angeborene Anlage an, und zwar vor allem auf Grund der zweiten von uns angeführten Erfahrung. Darnach wachsen viele Kinder unter anscheinend denselben Verhältnissen, unter nahe gleichen Bedingungen heran, und zwar zum Teil schon von der Geburt an. Darum müßte man ähnliche Erziehungsresultate erwarten, wenn dabei bloß die äußern Verhältnisse entschieden; aber thatsächlich entstehen oft ganz verschiedenartige Resultate, und

daraus hat man abgeleitet: der Geist muß schon vor der Geburt eine feste Bestimmtheit besitzen oder angenommen haben, die dann bei allen spätern Einflüssen bald hemmend, bald begünstigend mitwirkt und zuletzt sogar an ihrem Teile über den Erfolg des ganzen Lebens entscheidet. Wir fragen deshalb: ist eine solche Geistesanlage, also eine angeborene Geistesanlage möglich? Und darauf müssen wir zuerst wieder mit einem schon vorher ausgesprochenen Gedanken antworten: als Möglichkeit, als Vermögen, als Fähigkeit, kann sie nicht zu dem ursprünglichen Geisteszustande gehören. Aber ebenso wenig kann sie als Keim dazu gehören. Eine rein mechanische Naturansicht, die von der innern Bildung der Elemente absieht, ist freilich zu verwerfen. Der Geist entwickelt sich jedoch auch nicht einer Pflanze gleich, wie Rousseau und Fröbel annehmen, aus einen innern Triebe heraus, wenn nur günstige äußere Bedingungen dafür vorhanden sind. Der Geist entwickelt sich, wenigstens nicht gleich ursprünglich, wie ein Keim, so daß auf gewisse Anstöße hin eine viel reichere geistige Entfaltung erfolgt, als jene einfachen Anstöße erwarten lassen.[1]) Die Erziehung muß vielmehr eine Menge von Keimen selbst in den Geist des Kindes legen,[2]) und erst in viel späterer Zeit kommt es bei demselben dahin, daß aus seinen eigenen ihn forttreibenden Motiven eine längere Reihe hervorgeht, die mehr ist als die Antwort auf einen einfachen Anstoß von außen, kommt es dahin, daß z. B. das Interesse, das Denken bei ihm so fortwirkt, wie bei der Entwicklung aus einem Keime. Der Geist wird allerdings von einer Seele ge-

---

[1]) Vgl. Herbart, Psychologie als Wissenschaft (W. W. VI. 49): „Weder der menschliche Geist noch der Staat haben ursprünglich die Beschaffenheit eines bestimmten organischen Keims. Hätten sie ihn: so würden Erziehungskunst und Staatskunst sich in eine Art von Gärtnerei verwandeln, die nur dem Keime Gelegenheit giebt, sich zu entwickeln, ihn aber nicht umschaffen kann. Aber beide, der Geist und der Staat, nähern sich allmählich der Natur eines organischen Wesens; indem jeder Grad von schon empfangener Bildung dazu beiträgt, die Art von Assimilation zu bestimmen, wodurch das Neue vom Alten angeeignet wird." Und S. 453: Das Mächtigste der Erziehung ist die sittliche Bildung; wer aber kann diese übernehmen, wenn er sich einbildet, in der Seele stecke schon ein organischer Bau, der, so wie er einmal beschaffen sei, sich entwickeln müsse, weil etwas Anderes aus dieser Seele machen zu wollen, eben so thöricht sei, als aus einer Tulpenzwiebel eine Hyazinthe hervorziehen zu wollen?"

[2]) Herbarts pädagogische Schriften. I. 310: „Der Mensch hingegen . . . bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme."

tragen, und die Seele ist kein Scheinwesen, ihre Selbständigkeit und Realität in einer intelligibeln Welt jenseits der Erscheinungen ist deutlich und zuverlässig erkennbar. Die geistigen Zustände sind keineswegs bloß die Kehrseite von physischen und Bewegungs-Zuständen, es sind keineswegs bloß die verwandelten, umgesetzten physischen und Bewegungs-Zustände. Der Selbständigkeit der Seele wegen ist auch keine Nötigung vorhanden, statt der Psychologie die Anthropologie, sei es überhaupt, sei es als Hülfswissenschaft der Pädagogik anzuerkennen, was dem Erfahrungsbegriffe der Erziehung entspricht. Die Seele hat aber keinen ursprünglichen Inhalt, wie es Kräfte und Vermögen sein sollen, sie besitzt weder Fertiges noch Angefangenes, sie ist nicht mit irgend einer Art von Mitgift ausgestattet, auch nicht mit Tendenzen und Trieben irgend welcher Art, sie ist nicht in dem Prozeß spontaner Veränderung und Selbstdifferenzierung begriffen. Sie ist freilich nicht das einzige Reale, wie Fichtes Einzel-Ich, das sein eigenes Sein setzt und von dem alles, was sonst Anspruch auf Realität macht, mit innerer Notwendigkeit produziert wird,[3]) geschweige wie Schopenhauers ursprünglicher Wille;[4]) ohnehin involvieren beide für jedes Individuum nach fatalistischer Ansicht einen bestimmten Charakter, und von der Erziehung fordern sie wiederum für dasselbe ein freies Gehenlassen (nach Fichte Schonung der formellen Freiheit, Entwicklung der freien Kräfte), wie bei einer Pflanze. Obwohl aber die Seele nicht das einzige Reale ist, so steht sie doch nicht schon ursprünglich in irgend welchen Verhältnissen und Beziehungen, die sie in Abhängigkeit bringen könnten. Sie tritt erst in Verhältnisse und Beziehungen zu andern Wesen, nachdem sie dazu von außen her durch das Zusammentreffen mit den andern Wesen veranlaßt worden ist. Den äußeren Einwirkungen gegenüber erhält sie sich dann zwar in ihrem Wesen, sie reagiert dagegen, wie ein chemisches Element gegen ein anderes. Wie dieses erst Eigenschaften gewinnt aus der Reaktion und durch die Reaktion in derselben Weise nimmt auch die Seele eine innere Bildung an, die sie von selbst nicht besitzt, eine solche innere Bildung, wie wir uns ihrer in unserer inneren Erfahrung von den Empfindungen bewußt werden. Die Seele nimmt also die innere Bildung erst durch die Beziehungen an, in die sie zu andern Wesen tritt. Ältere

[3]) Thilo, Geschichte der Philosophie. II. 290.

[4]) a. a. O. S. 389.

psychologische Lehren nehmen allerdings eine unausfüllbare Kluft zwischen dem Seelenelement und den Elementen deu Materie an. Andere Lehren lassen den Übergang aus dem einen Gebiet in das andere nur durch besondere göttliche Veranstaltung vermitteln, sei es nach Art der prästabilierten Harmonie oder bei Gelegenheit eines jeden einzelnen Falls, der, wie z. B. eine Empfindung, eine absichtliche Bewegung, einen solchen Übergang fordert (Occasionalismus).[5] Alle diese Lehren sind aber falsch. Vielmehr wird jedes Element, das mit andern Elementen von entgegengesetzter Qualität zusammentrifft, von diesen zur Reaktion herausgefordert, und solche entgegengesetzte Elemente liegen dem Organismus zu Grunde, in dessen Mitte sich die Seele als ein Element von ganz eigentümlicher Qualität hineingestellt findet, und mit dessen elementaren Bestandteilen sie da, wo sie sich befindet, sonach ganz gewiß zusammen ist. Die Elemente des Organismus stehen aber selbst mit Elementen der Außenwelt, von der er umgeben ist, in Wechselwirkung und nehmen von ihnen eine Bestimmtheit an, die fortan zugleich mitwirkt, wenn die Seele genötigt ist, gegen Elemente des leiblichen Organismus sich zu erhalten, die folglich auch jeder Reaktion der Seele gegen diese Elemente einen eigentümlichen Charakter verleiht. Da nun alle Bildung der Seele bloß infolge solcher Reaktionen entsteht, so gilt für den Anfang des geistigen Lebens der bekannte Grundsatz Locke's ganz uneingeschränkt: nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu. Späterhin entsteht freilich gar vieles in der Seele, was selbst im allerentferntesten noch nicht enthalten ist in den Materialien der sinnlichen Empfindung, und das Vielerlei nötigt zur Unterscheidung nach Klassenbegriffen, wofür die Kräfte und Vermögen gelten können. Man darf auch jeden Locke'schen Grundsatz nicht etwa so verstehen, als ob der Seele durch die sinnliche Empfindung etwas mitgeteilt werde und etwas Äußeres sich in ihr abbilde. In Wahrheit übertragen die Elemente des Organismus von ihrer Natur nichts, das sich von ihnen ablöste, auf die Seele, und diese nimmt bei der Wechselwirkung mit jenen Elementen nichts Fremdes in sich auf, es spiegelt sich auch nichts in ihr ab. Es gehen wohl Reize und Anregungen von jenen Elementen und durch die Vermittelung auch von den außerhalb des Leibes befindlichen, aber mit ihm in Verbindung stehenden und auf ihn einwirkenden Elementen zu der Seele hinüber. Die Reize und An-

[5]) a. a. O. S. 35 ff.

regungen nötigen aber die Seele nur, entsprechende innere Zustände durch eigene Kraft in sich auszubilden, indem sie darauf in eigentümlicher, ihrer Natur angemessener Weise zurückwirkt, und gleichsam antwortet, wie zuerst Leibniz richtig gelehrt hat.

Allerdings bildet sich von allem, was an die Seele herantritt, zunächst bloß in den Gehirnatomen ein den äußern Einwirkungen entsprechender Gesamtzustand aus; da aber der Seele unter ihnen der Wohnsitz angewiesen ist, und sie mit ihnen fortwährend zusammenwirkt, so bildet sich auch in der Seele selbst ein entsprechender geistiger Gesamtzustand aus, nur mit dem Unterschiede: der Gesamtzustand des Gehirns ist zertreut und verteilt unter die Elementarbestandteile der Atome und Moleküle, der Gesamtzustand des Geistes ist geeint und konzentriert in dem einen, einfachen, immateriellen Seelenwesen. Es bildet sich auf diese Weise in dem Geiste eines jeden etwas dem Entsprechendes aus, was vielen oder allen menschlichen Wesen in dem physischen Organismus gemeinsam ist, aber auch etwas dem Entsprechendes, was ein jeder darin Besonderes besitzt. Dort entsteht ein allgemein menschlicher Geisteszustand im Unterschiede von den tierischen Geisteszuständen und namentlich auch der Geisteszustand einer Rasse oder einer andern Menschengruppe im Unterschiede von den Geisteszuständen anderer Gruppen; denn schon längst hat man z. B. eingesehen, daß für den geistigen Rassenunterschied der Bau des Schädels von wesentlicher Bedeutung ist und insbesondere auch das Größenverhältnis seiner verschiedenen Durchmesser. So ist für die kaukasische Rasse die länglich ovale Schädelform entscheidend. In Angemessenheit zu einer solchen Schädelform steht dann auch immer die Ausbildung des darunter befindlichen Gehirns. Nur darf man nicht mit der Phrenologie annehmen, daß dieses den Erhebungen und Vertiefungen des Schädels immer genau entspreche. Am allerwenigsten darf man mit den Materialisten an eine Verörtlichung der verschiedenen Seelenthätigkeiten an einzelnen Gehirnteilen denken, denn das Geistige ist durchaus nichts Materielles. Dagegen hat die Beschaffenheit der einzelnen Gehirnteile allerdings immer einen bestimmten, notwendigen Einfluß auf die Geistesthätigkeit. Leider ist er, abgesehen von Krankheitsfällen, noch nicht näher bestimmbar.

Der allgemeine Menschheits- oder Rassencharakter ist nun aber bloß ein Allgemeinbegriff, ein Normalzustand, von dem die Geistes beschaffenheit eines jeden konkreten wirklichen Individuums in eigentümlicher Weise abweicht. So gewiß ein jedes eine eigentümliche Lage hat in-

mitten aller übrigen, eine Lage, die bei keinem andern sich wiederholt, so gewiß ein jeder seinen eigenen Leib hat, der nicht der Leib eines andern ist, ebenso gewiß sind die Verhältnisse, die den allgemeinen Charakter der Menschheit, der Rasse konstituieren, nicht bei einem jeden vollständig in der gleichen Weise vorhanden, es mag die besondere Bestimmtheit, die er an sich trägt, in den elementaren Verhältnissen der umgebenden Welt liegen, in die der Einzelne hineingestellt ist, oder unmittelbar in denen des Organismus. Immer muß sich eine solche Eigentümlichkeit, hier unmittelbar vom Organismus aus, dort durch seine Vermittelung und insbesondere durch die Vermittelung des Nervensystems, auf die Seele fortpflanzen und in entsprechenden Zuständen bei ihr sich ausprägen, und es geschieht das nicht etwa vermöge ihrer Anpassungsfähigkeit, sondern vermöge der Reaktionen, die der Gegensatz ihrer Qualität zur Qualität der mit ihr ins Zusammen geratenen Elemente hervorruft, die Zustände selbst sind aber nichts anderes, als das Resultat, das sich aus den Reaktionen für die Seele ergiebt und bei ihr festsetzt. Das Resultat muß sich indes nicht erst nach der Geburt, sondern schon vor derselben ausbilden, so gewiß die Verbindung der Seele mit dem physischen Organismus schon vor der Geburt stattgefunden hat. Wir behaupten daher nicht bloß die Möglichkeit, sondern die Notwendigkeit einer individuellen angeborenen Anlage für jeden Einzelnen, und es ist nur eines der herrschenden Vorurteile, wenn man eine solche Geistesanlage als Anlage gar nicht gelten lassen will, weil sie die immaterielle Seele ohne Wechselwirkung mit dem Atomen und Molekülen der leiblichen Materie nicht besitzt. Man weiß eben nicht, daß alles, was geschieht und erscheint, auf Wechselwirkung beruht.[6]) Will man aber die angeborene Anlage von einer Ungleichheit in der Qualität der menschlichen Seelen herleiten, so vergißt man, daß dann die Unterschiede viel zu groß ausfallen müßten; denn es würden wider alle Erfahrung ganz verschiedene Gattungen des geistigen Geschehens bei verschiedenen Individuen entstehen.

Die angeborene Anlage, die wir nachgewiesen haben, kann allerdings nicht in bewußten, qualitativen Zuständen bestehen, wie es Vorstellungen, Gefühle, Strebungen sind. Es kann keine angeborenen Ideen geben, wie man seit Descartes[7]) und Plato[8]) glaubte. Solche Zustände können sich nicht auf dem be-

[6]) S. O. Flügel, die Seelenfrage. 2. Aufl. 1890. S. 72 ff.
[7]) Thilo II. 34.
[8]) Thilo I. 108 ff.

schriebenen Wege bilden, sondern erst durch Reize und Eindrücke, die der Seele durch vollkommen entwickelte, nicht durch die Verbindung mit einem fremden Organismus gestörte Sinne zugeführt werden. Vor der Geburt kann nur ein roher Gesamtzustand der Seele, der eigentümlichen organischen Beschaffenheit des Einzelnen und seiner individuellen Lage überhaupt entsprechend, entstehen. Dieser Zustand muß aber dadurch, daß die verursachenden Reaktionen sich gleichmäßig wiederholen, außerordentlich verstärkt werden und er muß auch darum an Stärke gewinnen, weil die ersten Eindrücke an und für sich die stärksten sind und die tiefsten Spuren in der Seele hinterlassen. Schon hierdurch wird begreiflich, daß die Naturanlage zu der stärksten Seite des Geistes gehört. Ebenso begreift sich die Erblichkeit der angeborenen Anlage. Denn Elemente des Organismus gehen ja von den Eltern auf die Kinder über, natürlich mit der Beschaffenheit versehen, die sie bei jenen erlangt haben, also mit dem Gesamtzustande, der in jedem Elemente durch seine Verbindung mit dem Organismus der Eltern schon vor seinem Übergange auf die Kinder ausgebildet worden ist, und unter ähnlichen Verhältnissen müssen dann auch die geistigen Zustände, welche die Seele in der Wechselwirkung mit ihnen ausgebildet, sich gleichmäßig gestalten, aber zugleich im Fortgange jeder neuen Entwicklung sich immer mehr festsetzen, und ein immer deutlicheres, schärferes Gepräge annehmen. So ist die Grundlage für eine Familienähnlichkeit gegeben, ja für eine Geschlechts-, Stammes- und Nationalähnlichkeit, und daneben ist es immer noch möglich, daß einzelne Glieder in der Reihe der Familie, des Geschlechts u. s. w. den allgemeinen Typus der Gemeinschaft ausnahmsweise nicht an sich tragen. Denn aus ihrer individuellen Stellung und ihrer besondern organischen Eigentümlichkeit können sich Hemmungen ergeben, die verhindern, daß sich derselbe Typus bei ihnen wiederholt, während er sich bei den Nachkommen vielleicht wieder einstellt, nachdem jene Hemmungen weggefallen oder überwunden sind. Die Glieder der Reihe, welche den allgemeinen Typus nicht an sich tragen, an denen man also die Familie, das Geschlecht, den Stamm u. s. w. nicht wieder erkennt, scheinen dann bei der Fortpflanzung jenes Typus gleichsam übersprungen zu sein.

Worin die anatomisch-physiologische Beschaffenheit des Organismus besteht und welches die außerhalb desselben vorhandenen Ursachen sind, wovon der angeborene Geisteszustand die Folge ist bei ihrem Zusammenwirken mit dem Seelenwesen, darüber wissen wir freilich bis jetzt sehr wenig. Wir wissen z. B. noch nicht, welche

Beschaffenheit des Gehörnerven, des Tastnerven dazu gehört, daß große Musiker selbst Achtelstöne sicher unterscheiden, daß manche Menschen bei Geldstücken das Gewicht durch bloßes Tasten bestimmen, wozu sonst die feinste Wage gehört. Höchst wahrscheinlich wirkt aber dazu eine organische Eigentümlichkeit mit. Höchst wahrscheinlich ist auch das Gehirn oder ein Organ, wie die Hand, das Stimmorgan, anders geformt und gebaut, wenn der Ablauf einer andern Gedanken- und Thätigkeitsreihe einem Virtuosen auf dem Gebiete des Denkens oder der Kunst in vorzüglicher Weise gelingt. Unsere Unkenntnis solcher organischen Bedingungen fällt bei Sprache und Gesang um so mehr auf, da doch so genau bekannt ist, was zum Sprechen, zum Singen von Seiten des Organismus gehört. Schon jetzt weist Sigismund darauf hin, daß bei manchen Kinder ein Familientypus des Schädels unverkennbar sei, und auch der Volksmund hat von je her für manche Eigentümlichkeiten der Kinder den Schädel verantwortlich gemacht; denn man spricht von einem harten, dicken Schädel, von einem Querkopf u. s. w. Sigismund empfiehlt, vorläufig wenigstens das Größenverhältnis der verschiedenen Durchmesser des Schädels bei Kindern von Zeit zu Zeit mit einem Bande genau zu messen und es mit dem des väterlichen und mütterlichen zu vergleichen. Er empfiehlt ebenso, die Zu- und Abnahme des Körpergewichts bei dem Kinde regelmäßig durch Wägen zu messen, und noch auf anderweitiges Untersuchungsmaterial der Art macht er a. a. O. S. 41 ff. aufmerksam.

So unbekannt uns aber auch die anatomisch-physiologischen Ursachen der angeborenen Anlage sein mögen, ihre psychologische Bedeutung für alle Erziehungserfolge ist uns schon jetzt hinreichend deutlich erkennbar. Denn das geistige Geschehen besteht nicht bloß in qualitativ bestimmten und unterschiedenen Zuständen, wie es Vorstellungen, Gefühle, Strebungen sind, sondern es kommt dabei auch teils eine gewisse Stärke und Lebendigkeit vor, teils ein gewisser Rhythmus der Bewegungen, und auf dieses beiderlei Formelle muß die angeborene Anlage Einfluß haben, obwohl sie keinen qualitativ bestimmten Zustand erzeugt. Das eine, wie das andere von jenem Formellen muß durch die angeborene Anlage, indem sie sich einmischt, entweder gehemmt oder begünstigt werden. Der Rhythmus der geistigen Bewegungen muß also hier rascher, dort langsamer werden, in Bezug auf die Stärke und Lebendigkeit des geistigen Geschehens aber muß bald eine größere, bald eine geringere Energie und Dauer, Biegsamkeit und Wandelbarkeit hervortreten, und das muß sich bei allen Geisteszuständen, in allen möglichen Geistesprozessen zeigen; bei

Reproduktion, Phantasie, Gefühl, Assimilitationsprozeß bis zur Ichheit oder Persönlichkeit müssen Abänderungen von einem gedachten Normalzustande, müssen individuelle Unterschiede formaler Art entstehen, und die Resultate daraus müssen außerordentlich verschieden ausfallen, nicht bloß, weil die Art der Geistesthätigkeit so verschieden ist, sondern auch deshalb, weil das angeborene nach der individuellen Beschaffenheit des Einzelnen in allen möglichen Graden, wahrscheinlich wenigstens bis zu einem gewissen Maximum und Minimum, verschieden sein kann. Und nicht bloß das: die verschiedensten Grade des Rhythmus der Bewegung in der einen Reihe können auch mit den verschiedensten Graden der Stärke und Lebendigkeit des Vorstellens in der andern Reihe, wie es scheint, alle möglichen Kombinationen eingehen; denn diese Kombinationen können wir gegenwärtig ebenso wenig begrenzen, wie die Gradverschiedenheiten selbst. So müssen unzählige gute und schlechte Anlagen, Naturen, ursprüngliche Geisteszustände hervortreten, gute und geistvolle Köpfe einerseits, wie schlechte und beschränkte Köpfe andererseits in allen möglichen Artverschiedenheiten in Bezug auf die Geistesprozesse, worin sich das angeborene äußert, und in allen möglichen Graden nach dem Maße, in dem es abändernd, modifizierend einwirkt auf bestimmte Arten von Geistesprozessen Auf jedem Geistesgebiete kann demnach eine lange Reihe angeborener Anlagen sich hinziehen, die von Genies und Talenten anhebt und zu den stumpfen, schwachen Geistern fortläuft, und zwischen beiden Extremen liegt dann die breite Mitte des Mittelschlags der Fähigkeit und Begabung. Wie verschieden aber auch das Geistesgebiet und der Grad, worin ich das Angeborene äußert, sein mag, jede Fähigkeit und jede Begabung muß doch immer die doppelte Seite der allgemeinen Form für Angeborenes an sich tragen: ein gewisses Maß der Geschwindigkeit des geistigen Geschehens einerseits und ein gewisses Maß der Stärke und Lebendigkeit desselben andererseits, beide zusammen in irgend einer von den unzähligen möglichen Kombinationen. Jedenfalls ist die angeborene Anlage sonach durchaus formal.[8]) Sie enthält nichts von einer besondern Art des Vorstellens, Fühlens und Strebens, obwohl sie auf allen diesen Gebieten sich äußern kann. Aber schon aus ihrer formalen Natur müssen bald Hindernisse und Schwierigkeiten für das geistige Leben, bald Hülfen und Erleichterungen für dasselbe hervorgehen, wie sie auch die Erfahrung zeigt. Das geistige Leben eines

---

[8]) Dasselbe lehrt Lotze, Grundzüge der Psychologie. Kap. VI. § 7.

jeden muß daher bald unter größern oder geringern Schwierigkeiten, bald mit größerer oder geringerer Leichtigkeit sich entwickeln, und zugleich trägt es von der Geburt an einen konstanten Typus in doppelter formeller Hinsicht an sich. Leider fehlt es an bestimmten Nachweisen in Bezug auf die Grade und Kombinationen, in denen das Angeborene auftritt. Auch die Nachweise über den Einfluß des Angeborenen auf die verschiedenen Arten von Geistesthätigkeiten sind noch nicht weit fortgeschritten. Wir können gegenwärtig nicht einmal sicher und vollständig abschätzen, welche Abänderungen im geistigen Leben eines Menschen hervorgebracht werden, der von Kindheit an eines Sinnes entbehrt.[9])

Etwas Bestimmteres läßt sich über das Verhältnis des männlichen und weiblichen Geschlechts nach ihren geistigen Vermögen angeben. Schon in der Kindergartenzeit (bis ungefähr zum 6. Jahr) blüht der Geist des Mädchens rascher auf, als der des Knaben. In der Elementarschule steht ein Mädchen im 6. Lebensjahre einem Knaben im 7. Lebensjahre in Bezug auf allgemeine Ausbildung des Geistes gleich, obwohl man trotzdem beide beim Unterrichte unbedenklich glaubt vereinigen zu dürfen. Späterhin nimmt die Differenz der Jahre bei gleichem Grade der allgemeinen Geistesbildung noch zu; denn ein Mädchen im 12. Jahre steht darin einem vierzehnjährigen Knaben im Ganzen gleich, obwohl die Schulzeit gewöhnlich als gleich angenommen wird. Die raschere geistige Entwicklung der Mädchen ist aber zuverlässig individuell begründet; sie korrespondiert nämlich ihrer raschern physiologischen Entwicklung und ist durch diese bedingt. Die physiologische Entwicklung des weiblichen Geschlechts kommt auch früher zum Abschluß, und für die Geistesbildung bringt das dann allerdings den Nachteil mit sich, das sie zuletzt ganz gewöhnlich hinter der Geistesbildung des männlichen Geschlechts zurücksteht, besonders auf dem Gebiete der Wissenschaften und in den höheren Kunstgebieten; denn da herrschen allgemeine Begriffe, und diese erfordern zu ihrer Ausbildung eine längere Zeit Dem weiblichen Geschlechte scheint es zu gehen, wie frühreifen Köpfen, die auch so häufig späterhin geistig zurückbleiben. Allerdings giebt es hier erhebliche Ausnahmen; eine solche bildete z. B. der durch eine forcierte Erziehung nach großenteils Basedowschen Grundsätzen zur Frühreife gebrachte Witte, der sich als Kenner des Dante und der älteren italienischen Litteratur einen Namen erwarb

[9]) Andeutungen darüber bei Volkmann, Lehrbuch der Psychologie I, § 37 S. 256 und § 38 S. 264. Vgl. auch, was ebenda § 44 S. 308 ff. über den Einfluß der Präponderanz einzelner Sinne auf das Seelenleben gesagt ist.

und als Professor der Jurisprudenz in Halle lebte. Aber das spätere Zurückbleiben selbst solcher frühreifer Kinder, die nicht zeitig hinsiechen, scheint doch Regel zu sein, während umgekehrt von manchen genialen Männern erzählt wird, daß ihre geistige Entwicklung während ihrer Schulzeit auffallend langsam von statten ging, z. B. von A. v. Humboldt, Liebig.[10]) So scheint denn auch die anfangs raschere geistige Entwicklung des weiblichen Geschlechts späterhin in ein Zurückbleiben der logischen Ausbildung umzuschlagen. Daher ist jede große That der Kulturgeschichte, alle Entdeckung großer Wahrheiten, jede Aufstellung neuer Kunst- und Lebensformen den Männern vorbehalten geblieben, obwohl es von je her intellektuell ausgezeichnete und hervoragende Frauen gegeben hat, und obwohl das weibliche Geschlecht schon längst in der weitesten Ausdehnung Ebenbürtigkeit mit dem männlichen Geschlechte erlangt hat. Man vermutet sogar, es bestehe das allgemeine Gesetz, eine geistige Entwicklung schreite um so langsamer fort, je weiter sie späterhin führe, zu je höhern Zielen sie gelange. Bei dem Menschen im Verhältnis zum Tier wird es jedenfalls bestätigt; denn so viel langsamer sich das menschliche Kind entwickelt im Vergleich zu einem jungen Tiere, um so viel höher steigt es empor. Auch das frühere Auftreten einer niedern Geistesthätigkeit, wie es das Nachahmen ist, scheint bei einem Kinde keine Gewähr dafür zu geben, daß sich bei ihm ebenso die höhere Geistesthätigkeit früher und kräftiger regen werde. Bei dem späteren Zurückbleiben des weiblichen Geschlechts scheint allerdings zugleich seine bisherige, ganz gewöhnlich höchst mangelhafte Schulbildung mitgewirkt zu haben. Daß aber das Geistesleben des weiblichen Geschlechts überhaupt mit seiner physiologischen Eigentümlichkeit in Zusammenhang steht, scheint auch die in v. Oettingers Moralstatistik mitgeteilte Erfahrung zu bestätigen, daß übermäßige Steigerung der Verstandesthätigkeit bei dem weiblichen Geschlechte und die Neigung zur sog. Emancipation sogar auf die gesunde Fortpflanzung und die eheliche Fruchtbarkeit wahrscheinlich hindernd wirkt; aber trotzdem scheinen immer mehr wüste, rohe Massen in dem höhern Mädchenschulunterricht sich einzubürgern. Außerdem muß auf das durchschnittlich etwas geringere Gewichtsverhältnis eines weiblichen Gehirns im Vergleich zu einem männlichen hingewiesen werden, wenngleich die Bedeutung der Zustände der Gehirns für das geistige Leben im allgemeinen noch sehr dunkel ist. In der Schulstatistik von Berlin, zu der

[10]) Klaiber („Hölderlin, Hegel und Schelling in ihren schwäbischen Jugendjahren") berichtet dasselbe auch von Hegel.

Bartholomäi im städtischen statistischen Jahrbuche von 1873 den Anfang geliefert hat, wird auch nachgewiesen, daß die Mädchen in allen Klassen und Vorstellnngen, die zur Untersuchung gekommen sind, mit Ausnahme der auf Haus und Familie bezüglichen, hinter den Knaben zurückstehen. Neben das Zurückbleiben des weiblichen Geschlechts im Vorstellungsgebiete und besonders in abstrakt logischer Bildung muß allerdings seine viel größere Reizbarkeit für sympathetisches Gefühl, für Mitfreude sowohl, wie für Mitleid, gestellt werden. In der Sympathie liegt aber der psychische Grund für alle ethische Gesinnung, diese muß sich immer aus sympathetischen Gefühlen entwickeln. Daher besitzt das weibliche Geschlecht in seiner allgemeinen angeborenen Anlage eine stärkere natürliche Disposition für ethisches Leben.[11]) Das weibliche Geschlecht ist also von Natur besser als das männliche in normalen Verhältnissen, und daran hat es gewiß einen reichlich aufwiegenden, ja beneidenswerten Ersatz für das, was ihm etwa die physiologische Natur in Bezug auf die Begriffsbildung versagt. Nach Bartholomäis soeben erwähnter Schulstatistik kennen auch die Mädchen, so sehr ihnen im übrigen die Knaben an Vorstellungen überlegen sind, doch Blitz, Donner, Regenguß und ähnliches besser als diese, ohne Zweifel gleichfalls deshalb, weil sie zu deprimierenden Affekten, wie Schreck, Furcht, organisch mehr disponieren.

Jedenfalls steht uns die angeborene Anlage im allgemeinen fest, wie sehr sie auch im einzelnen mit tiefem Dunkel bedeckt ist. Nunmehr müssen wir uns die Frage vorlegen, ob durch die angeborene Anlage die Individualität erschöpft ist.

---

[11]) Weshalb auch Erasmus (Institutio Christiani matrimonii) das Juvenalsche: maxima debetur puero reverentia ergänzt: sed major tenerae virgini

§ 9.

Die erworbene Anlage.

Die angeborene Anlage erschöpft den Erfahrungsbegriff der Individualität, der ursprünglichen Geistesnatur nicht. Denn nach der dritten Erfahrungsreihe, die wir darüber angeführt haben, giebt es konstante geistige Züge bei dem Einzelnen während der ganzen Dauer seines Lebens, und sie vererben sich in den Reihenfolgen der Nachkommen, sie sind aber nicht bloß formeller Art, sondern enthalten auch *einen bestimmten Inhalt*: etwas von einer Geistesrichtung, einer Sinnesart, ovn Interesse und Charakter mit bestimmten Vorstellungen, Gefühlen und Strebungen, also nicht bloß Hemmung und Förderung in Bezug auf die Geschwindigkeit oder die Stärke und Lebendigkeit dieser Geisteszustäede. Wird diese Erfahrung durch die Theorie bestätigt? Oder mit andern Worten: da eine inhaltliche Anlage nicht mit auf die Welt gebracht wird, ist sie nach der Geburt möglich? Darüber müssen wir entscheiden, da bloße Erfahrungen noch keine Gültigkeit haben.

Wir kennen nun bereits die Stärke der ältesten Eindrücke, bei denen nach der wissenschaftlichen Psychologie die Empfänglichkeit am größten ist. Sie macht sich natürlich auch bei den bewußten Zuständen geltend, die sich auf Grund der vollkommen ausgebildeten, durch den Zusammenhang mit einem fremden Organismus nicht mehr gestörten Sinne nach der Geburt bei dem Kinde ausbilden, und sie bilden sich bereits in seinem frühesten Lebensalter aus. Solche Geisteszustände sind daher schon darum sehr stark, weil sie alt sind. Sie verstärken sich aber durch häufige Wiederholung und noch mehr dadurch, daß diese ihnen Gelegenheit giebt, sich in alle spätern Gedankenkreise, die neu entstehen, zu verflechten.[1]) Man hat daher das Gesetz aufgestellt: *was überhaupt stark werden soll in der Seele, muß uns frühzeitig beschäftigen*

[1]) Über die Bedeutung solcher Verschmelzungen für die Bildung s. *Volkmann* I, S. 360.

und darf nicht für lange Zeit gänzlich aus dem Bewußtsein verdrängt sein. Man hat das z. B. auf die Religion angewendet und deshalb gefordert: soll sie zu einer solchen Macht des Gemüts werden, wie zu wünschen ist, so darf sie nicht so spät dargeboten werden, wie es Basedow nach Rousseaus Grundsätzen empfiehlt, und man darf nicht einmal die Konfirmation hinausschieben, damit der Skeptizismus des reifern jugendlichen Alters an dem durch seinen vorläufigen Abschluß stärker gewordenen Vorstellungskreise einen solchen Widerstand finde, der wenigstens zur gründlichen Erwägung der Zweifelsfragen Raum läßt. Ist aber schon alles ältere in der Seele stärker als das jüngere, wenn es nicht zu lange der Vergessenheit preisgegeben ist, so sind die ältesten bewußten Zustände von einem bestimmten Inhalte, die aus den ersten Kinderjahren stammen, die allerstärksten und fähig, eine Macht im Geiste zu werden, wie wir sie aus der Erfahrung in der Individualität kennen.

Die Zustände entspringen natürlich aus der Umgebung des Kindes, d. i. nach unserer früher aufgestellten Theorie: die Umgebung veranlaßt sein Seelenwesen vom Beginne seiner Geistesentwicklungen an, ihr entsprechende Zustände in sich auszubilden. Allerdings sind die Verhältnisse der Umgebung für jedes Kind zum Teil qualitativ gleich, sie bieten ihm also gleichartige Reize und Anregungen dar, und insofern ist keine Möglichkeit zu individuellen Unterschieden gegeben. Indes sind doch immer bei einem jeden die Verhältnisse der Umgebung in anderer Weise verflochten, so gewiß es eine individuell bestimmte Lage hat; es entsteht also eine andere Gruppierung der Vorstellungen, und auch das qualitativ Gleiche bildet sich bei ihm in verschiedener Menge und Stärke aus. Daher erhält durch die Einflüsse der Umgebung zunächst die angeborene Anlage einen Zusatz, insofern sie dadurch teils noch verstärkt, teils ermäßigt wird. Die Geschwindigkeit wächst dann z. B. noch mehr oder sie wird herabgesetzt, und ähnlich ist es bei der Stärke und Lebendigkeit. Außerdem bietet aber eine jede Umgebung eine gewisse Menge qualitativ bestimmter Vorstellungen dar, die in anderer Umgebung nicht vorkommen, d. i. darin nicht erzeugt werden, und dazu kommt sogleich noch etwas anderes: es entsteht in einer jeden Umgebung, soweit sie eigentümlicher Art ist, bei den unter ihrem Einflusse heranwachsenden Kindern nicht bloß ein eigentümlicher Gedankenkreis, sondern daraus gehen auch eigentümliche Phantasieen, Gefühle und Strebungen als eine notwendige Folge hervor; denn diese sind ja nach unserer wissenschaftlichen Psychologie immer nur besondere Modifikationen des Vorstellens, und alle diese über das Vorstellen hinausgehenden

bewußten geistigen Zustände bilden sich nicht etwa erst viel später aus, sondern ebenso frühzeitig, wie die aus der eigentümlichen Umgebung entspringenden Vorstellungen der frühesten Kinderjahre selbst. Sie erlangen also auch die gleiche Stärke wie diese Vorstellungen und erzeugen sich bei den zeitlich aufeinander folgenden Kindern, die zu derselben Gruppe einer Umgebung gehören, also innerhalb einer Familie, eines Geschlechts u. s. w. ebenso unverändert gleichmäßig, wie diese aus der Umgebung hervorgehenden Vorstellungen. Es entsteht daher außer der angeborenen Anlage eine zweite Art von ursprünglichem Geisteszustande, die mit der angeborenen Anlage zusammen die stärkste Seite des Geistes ausmacht und sich gleichfalls erblich wiederholt. Sie besteht in den ältesten, aus der eigentümlichen Umgebung im frühesten Kindesalter entspringenden Vorstellungen und den daraus sich entwickelnden anderweitigen bewußten Geisteszuständen von bestimmter Qualität, und da sie in der frühesten Kindheit erworben wird, hat man sie als erworbene Anlage bezeichnet.

Die erworbene Anlage ist, wie wir nachgewiesen haben, von der Umgebung abhängig. Die Umgebung zerfällt aber selbst in zwei Hauptsphären; denn es gehören zu ihr teils bestimmte Örtlichkeiten, teils bestimmte Gesellschaftskreise. Daher nimmt auch die erworbene Anlage ihre eigentümlichen Züge teils von dem Aufenthaltsorte, wo man seine früheste Kindheit verlebt, teilt von dem Gesellschaftskreise, in dem man sie verlebt.

Zunächst erhält also die erworbene Anlage eines Menschen durch die Art seines frühesten Aufenthalts ihre Bestimmtheit. Denn es entstehen Unterschiede für sein Geistesleben, je nachdem er z. B. in Gebirgs- und Waldgegenden, in einer Ebene, einer Tief- oder Hochebene, in einer Steppe oder am Meere, da, wo den größten Teil des Jahres ein heiterer Himmel lacht oder unermeßliche Eisfelder sich ausdehnen, heranwächst. Selbst Haus und Hof, Garten und Straße, die Spielplätze, kurz alle Stätten, wo wir die ersten Anregungen für unser Geistesleben empfangen, kommen in Betracht. Wir nehmen zu einem gewissen Teile qualitativ verschiedene Vorstellungen in unsern Gedankenkreis auf, je nachdem der Boden und die Bodenbeschaffenheit, der Pflanzenwuchs und die Tierwelt, die Atmosphäre und der Himmel solche oder andere Eigentümlichkeiten an sich tragen, je nachdem auch nur die Lokalitäten, woraus wir unsere Geistesnahrung schöpfen, ausgedehnt oder beschränkt, reich oder dürftig ausgestattet sind. Es erwachen dann aber zugleich

eigentümliche Phantasieen und Gemütszustände und sie setzen sich unter dem Einflusse der gleichartigen Eindrücke ebenfalls fest. Denn wir werden dadurch zu eigentümlichen Gedankenkombinationen, Strebungen und Handlungsweisen herausgefordert, wir werden in eigentümliche Neigungen und Gewohnheiten hineingezogen, es bilden sich eigentümliche Gedankenmassen für die Apperzeption und Verarbeitung des Neuen (bei ihnen kommt ja so viel darauf an, welche und wieviel Einzelvorstellungen in sie eingehen, mit welcher Innigkeit und Lebendigkeit sie aufgefaßt werden, wie gegliedert und geordnet sie sind), und alles das bestimmt und begrenzt auch seinen ursprünglichen geistigen Horizont. In einer Großstadt z. B. fehlen gar leicht die elementarsten Begriffe der Heimatskunde, oder sie werden nur unvollständig ausgebildet. Schon die Elementarvorstellungen vom Räumlichen gelangen viel schwerer zur Klarheit und Bestimmtheit. Wo die Häuser in zusammenhängenden Reihen stehen, werden die Vorstellungen von ihnen nicht so leicht isoliert. Wo ein Haus dem andern so ählich ist, hebt es sich von diesem nicht genug ab. Nachdem das Kind im Hause orientiert ist, sollte es im Hofe und Garten heimisch werden. Aber dem Hause der Großstadt fehlt ganz gewöhnlich beides. Stadt und Vorstadt lassen sich nicht bequem genug ohne künstliche Hilfsmittel und besondere Veranstaltungen überschauen, nicht von einem Mittelpunkte aus, wie es der Markt sein sollte, nicht nach Straßen, die zu bekannten Orten der Umgebung oder zu den Hauptpartieen der Flurmark oder des Waldes hinführten (sie sind ja vielfach nach einem rein geometrischen Plane angelegt). Die Straße ist für die Kinderspiele wenig geeignet. Das Kind in der Mitte der Stadt ist von der freien Natur viel zu weit entfernt. Die nächsten Dörfer sind nicht einmal echte Dörfer, und die nächsten Wälder darf man gar nicht frei nach allen Richtungen durchstreifen. Dazu kommt (nach **Bartholomäi, Jahrb. f. w. P.** 1873, XV.): die Erscheinungen drängen sich dem Kinde für das erste Lernen in zu großer Vielheit und Mannigfaltigkeit auf, und die Vielerleiheit ist so wenig zusammenhängend, so wenig reihenförmig. Daneben herrscht dann in andern Beziehungen ein geisttötendes Einerlei der Eindrücke. Dadurch wird die ursprüngliche Aufmerksamkeit für die wichtigsten Gegenstände der ersten Heimatskunde abgestumpft und der Mangel pflanzt sich auf alle spätern geistigen Prozesse fort.[2])

In ähnlicher Weise gestaltet sich auch die erworbene Anlage nach der Seite der Gesellschaftskreise, in denen das Kind aufwächst

[2]) Über die Verschiedenartigkeit des Vorstellungskreises bei Stadt- und Dorfkindern s. auch K. Lange, Über Apperception. Plauen 1879. S. 58 und 59.

Es gehört einer bestimmten Familie und Familiengruppe, einem bestimmten Stande an; Nachbarschaft und Verwandtschaft beeinflussen es in bestimmter Weise, der Kreis seiner ersten Spielgenossen, der Kindergartenkreis, die Gemeinde, die Kirche, die Confession, das Volk, der Staat, der öffentliche Verkehr und alle übrigen Kreise, in deren Mitte es heranwächst und mit denen es in engere Verbindung oder flüchtige Berührung tritt, wirken ganz absichtslos und unwillkürlich bei ihm ein. Und die Folge davon ist: der Geist, der in diesen Sphären herrscht, die Richtungen, nach denen er sich entfaltet, der Mangel oder die Fülle alter Überlieferungen und geschichtlicher Erinnerungen, die größere Innigkeit oder der lockere Zusammenhang, wodurch die Lebenskreise zusammengehalten werden, die Art des Umgangs, des Verkehrs und der gemeinsamen Interessen, die in ihnen ausgebildet sind, die Weite oder Enge ihres Gesichts- und Thätigkeitskreises, die Arten und Grade von Roheit oder Feinheit der Sitten, aber auch der Überfluß des Reichtums, wie die Not der Armut oder des Proletariats mit allen ihren Zwischenstufen, das städtische oder großstädtische Leben, das reine, unvermischte Leben auf dem Lande und die Gewohnheiten in Fabrikbezirken, die Urteile und Vorurteile, die sich in diesen Verhältnissen festsetzen, ja selbst der Inhalt des jeweiligen Zeitgeistes und Kulturinhalts — alles das prägt ursprünglich dem Kinde eine Art zu denken, zu fühlen ein, eine Art, sein Inneres zu entäußern und thätig zu sein, es erzeugt wenigstens eine Beschränkung oder Begünstigung der Geistesbildung. In der Großstadt z. B. kann sich schon die Zeitvorstellung bei den Kindern viel schwerer ausbilden, als auf einem einfachen Bauerndorfe, weil sie von gleichförmig ablaufenden Reihen des Geschehens aus sich entwickeln muß und es dort so gleichförmige und stark hervortretende Reihen des Geschehens, die für die ganze Bevölkerung maßgebend wären, gar nicht giebt. Die verschiedenen Klassen der Bevölkerung beobachten daher bei ihren Arbeiten und Erholungen die verschiedensten Zeiteinteilungen. Dort ist es für alle entscheidend, daß der Hirt austreibt, der Bauer mit seinen Arbeitern in Feld und Wiese aufbricht, daß man wieder zurückkehrt. Hier wird selbst Auf- und Untergang der Sonne viel zu wenig allgemein beobachtet, es wird nicht überall dieselbe Uhr, es werden nicht überall gleichlaufende Uhren gehört, die Kirchenglocken, die des Morgens, zu Mittag und Abend tönen, bleiben unbeachtet, Sonn- und Werktage sind nicht genug von einander unterschieden. Dem Umgange sind die Wohnungskasernen hinderlich; die Menschen sind viel zu eng zusammengedrängt, so daß die Kinder nicht hinreichend freie Bewegung finden können, und es fehlen die für trautes Zusammen-

leben so sehr geeigneten mittelalterlichen Erker, Gallerien, Hallen der Bürgerhäuser, die Sitzplätze vor dem Hause, die weiten und sonnigen Höfe und Vorsäle. Ein näherer Umgang unter der Hausgenossenschaft, mit der Nachbarschaft findet ganz gewöhnlich nicht statt. Die Berufsarbeiten sind viel zu wenig an das Haus gebunden, um die Aufmerksamkeit und Nachahmung der Kinder zu wecken, das Haus ist vielleicht nicht einmal der gemeinsame Mittelpunkt der Familienglieder für ihre Erholungen, und der familienhafte Sinn leidet daher schon im ersten Keime. Überdies sind die Mittel zur Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse, wie das Hausgeräte, die Kleidung, in der Großstadt für das Kind, das die elementaren Grundbegriffe erwerben soll, bei weitem nicht einfach und konstant genug, sie sind viel zu sehr mit Entbehrlichem und Überflüssigem bedeckt, und die leitenden Persönlichkeiten, an denen als Vätern der Stadt der gesellschaftliche Sinn des Kindes sich erheben sollte sind gar nicht allgemein genug bekannt. Das alles beeinflußt aber schon die erworbene Anlage. Nach Bartholomäis pädagogischer Schulstatistik für Berlin kommen die Kinder aus dem Kindergarten durchweg vorstellungsreicher in die Schule als aus den Familien, zugleich macht sich aber bei jenen in Angemessenheit zu der Fröbelschen Richtung des Kindergartens der Mangel an religiösen Vorstellungen bemerklich. Die Eltern der ärmern Volksklassen, die ärmsten ausgenommen, beschäftigen sich ferner weit mehr mit ihren Kindern, als die wohlhabenden Volksklassen. Daher zeigen sich bei jenen eine Menge wertvoller Fertigkeiten, die bei diesen fehlen. Jene haben auch durchweg mehr gesehen und wirklich beobachtet, während diese sprachreicher sind, ebenso sprachreich, als Stadtkinder im Verhältnis zu Dorfkindern und Großstadtkinder im Verhältnis zu Kleinstadtkindern. Die Knaben sind den Mädchen vornehmlich auch in Bezug auf alle Vorstellungen überlegen, die sich auf die äußere Welt beziehen. Dagegen werden sie von den Mädchen in allen den Vorstellungen übertroffen, die überhaupt von Kindern leichter erworben werden können, ihnen also zugänglicher sind, und außerdem prävalieren die Mädchen in den Raumvorstellungen, die Knaben in den Zahlvorstellungen (Vorschläge zu ähnlichen Untersuchungen siehe in dem betreffenden statistischen Jahrb. S. 76).[8]) Die verschiedenen Konfessionen schätzen die Bildung in sehr ungleicher Weise, am meisten wissen die Juden, am wenigsten die Katholiken zu schätzen, darnach richten sich dann auch ihre Erziehungsanstrengungen bei den

[8]) Auf den Unterschied im Gedankenkreise der Knaben und Mädchen weist auch hin B. Hartmann. Zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises (3. Bericht über die Bürgerschulen zu Annaberg i. S.).

Kindern, und deren Bildungs- und Wissenstrieb ist durchweg dem Bildungsstreben ihrer Umgebung und besonders ihrer Familien proportional. Wo sich die Eltern geistig beschäftigen, da kommen schon die Kinder mit der Erwartung des Lernens, mit der Richtung auf Lesen, Schreiben in die Schule,[4]) während sie sich außerdem dagegen gleichgiltig verhalten. Nach Sigismund verschönert sich selbst das Gesicht des Säuglings durch das freundliche, liebevolle Anblicken der Mutter während ihrer fortgesetzten sorgsamen Pflege ganz unvermerkt, und so wird der Geist des Kindes in früher Jugend immer völlig unbewußt wie eingetaucht in einen eigentümlichen Geistes-, Gemüts- und Thätigkeitskreis. Davon nimmt sein Geist nicht bloß eine Bestimmung in Bezug auf seine Form an, sondern auch einen bestimmten Inhalt, er schöpft daraus Meinungen, Gefühle und Gesinnungen und eignet sich davon eine Sprache, einen Dialekt, eine Manier an, die ihn dann als Glied bestimmter Gesellschaftskreise charakterisieren. Während seines spätern Lebens bewegt er sich vielleicht nicht immer in der Richtung der Kreise fort, die ihn ursprünglich bestimmt haben, ja vielleicht tritt er in Gegensatz zu ihnen. Wie er sich aber auch späterhin zu den Materialien seiner ursprünglichen Heimat verhalten mag, immer muß er mit ihnen rechnen und zu ihnen Stellung nehmen, sein Geist, wie seine Geistesprodukte und Thaten zeigen unvertilgbare Spuren seines ursprünglichen Heimats- und Jugendkreises, dieser giebt ihnen wenigstens eine gewisse Färbung und einen gewissen Untergrund. Selbst die abstrakte Begriffswelt der Wissenschaft, ja die philosophischen Systeme, nicht minder aber auch die idealsten, dem freiesten Fluge der Phantasie entsprungenen Schöpfungen der Kunst spiegeln irgendwie den Boden wieder, auf dem sie entstanden sind, und die Gesellschaftskreise, unter deren harmonierenden oder entgegenwirkendem Geiste sie sich herangebildet haben aus dem Geiste des einzelnen. Die individualisierende Richtung unserer Geschichtsforschung geht gegenwärtig mit Vorliebe dahin, bei den Erzeugnissen der Litteratur, Kunst und Wissenschaft, ja an den Thaten der Weltgeschichte nachzuweisen, daß darin auch

[4]) So wird von dem kleinen Lessing (E. Niemeyer, Jugendleben Klopstocks, Lessings, Wielands und Herders) erzählt, daß seine liebste Beschäftigung war, in Büchern zu blättern, und im Einklange mit dieser Vorliebe für Bücher ist uns eine hübsche Anekdote überliefert. Als ein Maler den etwa siebenjährigen Knaben malen wollte und ihm einen Vogelbauer als Staffage zur Seite stellte, rief der junge Gelehrte mißbilligend aus: „Nicht doch! Mit einem großen Haufen Bücher müssen Sie mich malen, oder ich will lieber gar nicht gemalt sein.“

der heimatliche Individualitätskreis ihrer Urheber, vielleicht ihnen selbst unbewußt, sich kundgiebt, und es würde von großer Wichtigkeit sein, das reiche Material, das hier vorlegt, für die speziellere Erkenntnis der erworbenen Anlage psychologisch weiter zu durchdenken und pädagogisch zu verwerten. Es gilt hier, in das Detail des konkreten Inhalts der Lebensgeschichte einzelner sich zu vertiefen, und die individuellen Gründe der sog. Moralstatistik für die bösen Thaten und Gewohnheiten innerhalb der Gesellschaft damit zu vergleichen, um psychischen, in der Umgebung wurzelnden Kräfte nachzuweisen, die sich des ursprünglichen Geisteszustandes bemächtigt und ihm einen bestimmten Inhalt, sowie Maß und Gesetz für seine spätere Entwicklung vorgezeichnet haben, die Kräfte die nicht bloß hemmend, verzögernd, trübend oder beschleunigend, hebend, vorwärts drängend gewirkt, sondern die einzelnen auch in einen gewissen Strom von Vorstellungen und Gemütszuständen hineingezogen, sie eine gewisse Atmosphäre besserer oder schlechterer Art haben einatmen lassen, wodurch der harmonische Ablauf ihres spätern Lebens vorbereitet oder der Grund zu widerstreitenden, zerrütteten Lebensverhältnissen gelegt worden ist, aus denen sie sich niemals oder sehr spät haben erheben können. Die hier einschlagenden Verhältnisse, die immer zur Nachahmung und bewußtlosen Gewöhnung veranlassen, bilden in jedem einzelnen Falle eine Gesamtmacht, ein Gesamtprodukt, das in seinen Einzelnheiten bunt genug und seinen Entstehungsursachen nach sehr zufällig erscheint. Aber es gilt, das Produkt in seine begrifflich genau abgegrenzten Faktoren zu zerlegen, aus deren determinierendem Zusammenwirken dieser und kein anderer Mensch seiner ursprüglichen Geistesform und seinem ursprünglichen Geistesinhalte nach hervorgegangen ist.

In neuerer Zeit ist die Erklärung der erworbenen Anlage auf den Ursprung der Tier- und Pflanzenarten ausgedehnt worden. Denn wie schon früher Leopold von Buch annahm, so glaubt jetzt Moritz Wagner die Darwinische Theorie durch die Annahme fortbilden zu können, daß die Arten der Tiere und Pflanzen vornehmlich auch auf dem Wege räumlicher Sonderung entstanden seien, und es müssen dann dabei solche Prozesse vorausgesetzt werden, wie sie bei dem Entstehen der erworbenen Anlage stattfinden. Die Gesellschaftskreise wirken natürlich um so stärker auf die charakteristische Ausbildung der erworbenen Anlage ein, je fester die Kreise selbst geschlossen sind, je inniger also ihr Gemeinschaftsleben ist und je mehr die Einzelnen mit dem Ganzen verschmolzen sind. So ist z. B. bei den Herrnhutern, bei den Juden, bei den Adligen der Zusammenhang ganz besonders stark, und die Folge davon ist,

daß sich der allgemeine Typus ihrer Gesellschaftskreise um so schärfer und deutlicher wiederholt. Für Familien-, Geschlechts-, Stammes- und Volksähnlichkeit haben wir allerdings schon eine Hauptquelle in der angeborenen Anlage nachgewiesen. Die erworbene Anlage ist aber eine zweite Quelle für sie. Beide Arten von Anlagen konkurrieren auch bei den Künstler- und Gelehrtenfamilien. Die Ähnlichkeit der erworbenen Anlage zeigt sich dann darin, daß derselbe traditionelle Geist sich in Folge bestimmter Geistesrichtungen, die bei ihnen herrschen, vererbt. Die Konkurrenz beider Arten von Anlagen und mehrerer in ihnen enthaltenen Richtungen kann aber auch darin hervortreten, daß ein Widerstreit entsteht, namentlich da, wo Einer einer gewissen Reihenfolge der Ähnlichkeit angehört und doch den allgemeinen Typus derselben nicht an sich trägt. Von Seiten der erworbenen Anlage wirkt hier besonders mit, daß er mehreren solchen Reihenfolgen der Ähnlichkeit zugleich angehört. Der aus dem einen Kreise stammende Typus kann dann durch den aus einem andern Kreise stammenden gehemmt werden, und der einzelne zeigt deshalb z. B. die Züge nicht, die man bei einem Gliede des Stammes, der Nationalität erwartet und zu finden gewohnt ist. Andere individuelle Züge und vielleicht seine rein persönlichen haben bei ihm ein Übergewicht erlangt und die aus jenen Kreisen stammenden Züge nicht zur Entwicklung gelangen lassen.

Hiermit schließen wir unsere Betrachtung über die zweite Seite der Anlage ab, und nach einer dritten Seite derselben zu forschen, dafür liegt in der Erfahrung keine Veranlassung vor. Wir gehen deshalb dazu über, nach dem allgemeinen Einflusse der Individualität auf die Erziehung zu fragen.

---

§ 10.

Einfluß der Individualität auf die Erziehung im allgemeinen.

Es ist nicht zu befürchten, daß wir uns bei der Frage nach dem allgemeinen Einflusse der Individualität auf die Erziehung in die unbestimmten, vagen Allgemeinheiten der Vulgärpädagogik verlieren möchten Wir werden ganz bestimmte Perspectiven gewinnen, ganz bestimmte Konsequenzen aus unseren Grundsätzen über die Individualität ableiten können.

Vor allem muß die Individualität stets respektiert werden, wo nichts gegen sie einzuwenden ist, und am wenigsten darf die Erziehung einen Kampf mit den individuellen Verhältnissen provozieren, zumal sie dabei den Einzelnen gegenüber doch immer den kürzeren ziehen muß;[1]) denn die Individualität ist ja eine unerschütterliche Geistesmacht, die unter Hindernissen und Schwierigkeiten nur wächst, weil die Kräfte dadurch in größere Spannung versetzt werden. Man darf daher nicht eine Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit herstellen wollen, wo Stand, Vermögen, die äußeren Lebensbedingungen überhaupt die durchgreifendsten individuellen Unterschiede herbeiführen.[2]) Man darf den Zögling überhaupt nicht von den Verhältnissen loslösen, in denen er lebt; denn Kinder

---

[1]) Grundlegung. § 20. S. 489.

[2]) Grundlegung. § 20. S. 504: „Man darf folglich nicht dem Grundsatze huldigen, daß die Erziehungsschulen erst nach Vollendung der Elementarbildung oder überhaupt so spät als möglich sich trennen müssen. Vielmehr sollte jede Schule trotz des Kostenpunkts auch ihre besonderen Elementarklassen haben, und wo das nicht der Fall ist, sollte man Kindern, die für die höheren Schulen und Berufsarten bestimmt sind, lieber womöglich privatim die Elementarbildung geben lassen, als daß man sie der Volksschule zuwiese."

Auch Pestalozzi will keine allgemeine Schule für die Kinder des Reichen und des Armen, des Bauern und des Junkers, des Handwerkers und des Gelehrten. Er fordert allerdings Bildung für alle — aber nach Ständen. Vgl. Theodor Wiget, Pestalozzi und Herbart. Jahrb. f. wissenschftl. Päd. XXIII, S. 221 ff.

verschiedener Stände, Kinder der Stadt und des Landes haben in ihrer unvermischten Gestalt immer zugleich eine verschiedene geistige Potenz, und hier gilt der Grundsatz, den erst der folgende Paragraph in seinem vollständigen Zusammenhange zeigen wird, der Grundsatz, daß das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, für diese zugleich der Ausgangspunkt und Beziehungspunkt aller Thätigkeit und Fürsorge sein soll, und daß folglich der Individualitätskreis der Kern ist, von dem aus sich der ganze Mensch entwickeln muß. Jede Art von Individualität schließt nun einen bestimmten Vorstellungs-, Gemüts- und Thätigkeitskreis in sich, der nur zum Teil zusammenfällt mit einem andern Individualitätskreise. Die Erziehung muß sich daher an den eigentümlichen Geistesinhalt und die eigentümliche Geistesform anschließen, wie weit sie auch darüber erheben möge. Darin sind ganz bestimmte Voraussetzungen gegeben, die vorerst durchaus erfüllt werden müssen. Die besondern Lebensverhältnisse gewähren hier Begünstigungen und legen dort Beschränkungen auf, über die man sich durchaus nicht hinwegsetzen, die man nicht ignorieren darf. Durch sie ist auch ein jeder auf eine bestimmte Schule und Schulart hingewiesen,[3]) und von ihr muß er immer ausgehen, mag ein anderer übermächtiger Individualitätszug ihn später noch so weit darüber hinausführen.[4]) Er darf es auch nicht etwa nachmals als ein Unglück ansehen, daß er nicht direkt in den Lebenskreis eingetreten ist, dem er einmal angehören wird; denn jeder individuelle Lebenskreis enthält ja zugleich eigentümliche Vorzüge und Vorteile, deren ein anderer notwen-

---

[3]) Ebenda, S. 505: „In wahrhaft pädagogischer Hinsicht kann also keine Schule für Schüler aller Art ausreichen. Zum mindesten gehen Zeit und Kräfte verloren durch das Anbilden dessen, wofür der rechte Grund nicht vorhanden ist oder was später doch nicht weiter gebildet wird. Eine gemeinschaftliche Schule für Kinder aller Stände und Vermögensklassen würde auch in Widerspruch treten mit dem wohlwollenden Geiste der Erziehung; denn sie müßte sehr bald für diejenigen eine Last werden, denen dadurch eine Wohlthat erwiesen werden soll, weil schon in Bezug auf das äußere Leben der Zöglinge, z. B. in Bezug auf Forderung oder Hemmung durch die Familie, von Seiten der Schule andere Voraussetzungen gemacht werden müßten, als bei jedem nach seiner wirklichen Lage gemacht werden sollten, und alle Nichtanschließung an den vorhandenen Geisteszustand des Zöglings wird ja notwendig als Druck empfunden. Ein solcher Druck würde aber auch keine Freudigkeit bei dem Unterrichte aufkommen lassen und folglich das Interesse hemmen, ganz abgesehen davon, daß sehr leicht für die Zukunft der Grund zu falschen Spannungen und Bestrebungen gelegt werden könnte."

[4]) Ebenda fährt Ziller fort: „Das Talent durchbricht die Schranken seines äußern Lebens und öffnet sich auch in einer Schule und für eine Schule die Bahn, die seinen Standes- und Vermögenverhältnissen nicht entspricht, zumal sich seine Kraft

dig entbehrt, wenn er sie nicht auf künstlichem Wege erwirbt. Es muß nur dafür gesorgt sein, daß ein jeder Lebenskreis, eine jede Schule den Übergang zu einer andern Sphäre nach allen Seiten hin in solcher Weise gestattet, wie es der Natur und dem Charakter einer jeden Schule entspricht, und abgesehen von äußern Bedingungen, die innerhalb der Gesellschaft erfüllt werden müssen, wird der Übergang vornehmlich durch die allgemeinen Interessen und Ideen vermittelt, die die Erziehung in allen Individualitäts- und Schulkreisen völlig gleichmäßig zu pflegen hat. Dadurch wird aber auch ein gemeinsamer Geist gepflegt und dadurch wird die Einheit der Gesellschaftskreise viel zuverlässiger hergestellt, als durch eine einheitliche Schule für alle Individualitätskreise, oder wenigstens für die Anfangsstadien ihrer schulmäßigen Entwicklung. Ja die Kraft der gesellschaftlichen Einheit muß sich bedeutend verstärken, wenn ein jeder, ausgerüstet mit eigentümlicher Kraft, von seinem individuellen Standpunkte aus und mit einer Eigenart eingreift in das Ganze wofern nur alle genau zusammenstimmen und im Zusammenwirken sich wechselseitig entgegenkommen, und wofern ein jeder seinen Stolz darin findet, das Seinige in seiner Weise recht zu thun, statt sich immer an einen Platz in einer fremden Individualitätssphäre thatenlos hinein zu phantasieren. Vielen erscheint es freilich unter allen Umständen als ein unübertrefflich reizendes und bezauberndes Bild, wenn der Sohn des Banquiers oder des Fürsten und der Sohn des Proletariers auf derselben Schulbank nebeneinander sich befinden. Es erscheint ihnen immer wie ein Bild aus dem goldenen Zeitalter. Am liebsten vereinigen sie auch alle Schattierungen der Konfession in einer konfessionslosen Schule, so scheint ihnen die Einheit des sittlich-religiösen Geistes, die dem Erziehungszwecke gemäß in jeder Erziehungsgemeinschaft herrschen muß, am besten hergestellt zu sein. Und gewiß ist, dem allgemeinen Menschentum, das sich hier darstellen würde, und der allgemeinen Vernunftreligion kann in Bezug auf Reinheit und Würde des Gehaltes durch individuelle Unterschiede nichts weiteres hinzugefügt werden. Gewiß ist auch, eine jede ideale Gemeinschaft fordert, daß individuell verschiedene Persönlichkeiten in demselben Geiste für dieselben Ziele zusammenwirken, und so weit sie sich wirklich darin zusammenfinden, ist es freudig zu

im Kampfe mit den Hindernissen durch die größere Anspannung des Begehrens verstärkt, wenn diese nur nicht gerade überwältigend sind. Gerade durch die Überwindung der entgegenstehenden Schwierigkeiten . . . beweist ein durch seine äußere Lage nicht begünstigter Zögling sein Talent am unzweifelhaftesten. Ja, man kann es auf eine andere Weise gar nicht sicher erkennen."

begrüßen. Aber das allgemeine Menschentum läßt sich zunächst immer nur annähernd realisieren; denn ein Mensch, der nicht zugleich Individuum wäre, ist ein Abstraktum, das in der Wirklichkeit nicht vorkommt. Mehrere Individuen können und sollen in der That in einem höhern allgemeinen Gedankenkreise verschmelzen, und wenn es geschieht, so ist es ein Fortschritt der Bildung; aber der höhere Gedankenkreis ist nicht schon durch den Eintritt in die Schule und die Zugehörigkeit zu derselben bei den Einzelnen erzeugt. Allerdings läßt sich trotzdem ein gewaltsames oder künstliches Abstreifen und Zurückdrängen individueller Züge herstellen. Es kann eine solche Behandlung der Einzelnen eingeführt werden, wie wenn sie abstrakta wären, es läßt sich ein jeder Gedanke in einem bloßen Gemeinbilde ohne alle individuelle Färbung darstellen und auffassen. So scheint man dem allgemeinen Menschentum und der allgemeinen Vernunftreligion näher zu kommen. Aber um ebenso viel verliert die Erziehung, verliert der Einzelne und jeder Gedanke an Kraft, wie sie dem indibuellen Geistesleben innewohnt, und für die wirkliche Verschmelzung, die nicht schon vorhanden ist, sondern geschaffen werden soll, wird nichts erreicht, sondern es wird ihr sogar noch obendrein entgegengewirkt Denn zunächst fährt der Einzelne doch fort, sich und die Andern als Individuen zu denken und jeden Gedanken mit seinen individuellen Zügen auszustatten, selbst wenn er das nicht äußert; denn das Konkrete drängt immer herbei, es läßt sich gar nicht vollständig abtrennen, sondern nur teilweise verdunkeln. Es entstehen dann aber auch immer starke Reibungen der einen Individualität an der andern, weil sie untereinander zu verschieden sind, die Reibungen mögen immerhin im Innern, im Vorstellungskreise eines jeden eingeschlossen bleiben. Jeder dünkt sich, wo nicht am vorzüglichsten, doch der schonensten Berücksichtigung wert. Nach Lessings Nathan hält jeder seinen Aberglauben wenigstens für den erträglichsten. Dadurch schleifen sich aber die rauhen und unverträglichen Individualitäten nicht zu besserer Verschmelzung aneinander ab, wie man sich wohl einbildet, sondern nach der Natur geistiger Kräfte werden sie nur um so einseitiger, eckiger, schroffer, sie nehmen zu viel Härte an und erlangen ein falsches Übergewicht über das Allgemeine, und es bedarf doch überhaupt der Inhalt der Individualität, der nicht notwendig einen höhern Wert hat, gar sehr der Beleuchtung und Durcharbeitung, damit sie zu andern Individualitäten und dem allgemeinen Gedankenkreise in das rechte Verhältnis trete; daran fehlt es aber, wenn die standes- und konfessionslose Schule die Unterschiede ausdrücklich ignoriert oder zurückdrängt. Man soll deshalb nicht den Schein der Unterschiedslosigkeit

um jeden Preis herstellen wollen, wo der über die Unterschiede hinausliegende Geist sich einmal noch nicht ausgebildet hat. Gewaltsames und künstliches Gleichmachenwollen, das sog. Nivellieren, hat bei allem Individuellen, das sich nicht ohnehin schon nahe stand und verwandt fühlte, immer nur den entgegengesetzen Erfolg, als man beabsichtigt. Die rechte Annäherung an das allgemeine Menschentum und die allgemeine Vernunftreligion geschieht nicht durch Ignorieren des Besondern und Zurückhalten damit, sondern mittelst Durchbildens des Besondern zum Allgemeinen hin,[5]) und nur dadurch läßt sich die überall offen dazulegende und nicht wegen der mancherlei Hintergedanken bloß scheinbare einheitliche Überzeugung erreichen, die selbst bis zu den allerspeziellsten Punkten herab da ganz unentbehrlich ist, wo durch gemeinsame Veranstaltung Einsicht und Charakter ausgebildet werden sollen. Hat dann ein jeder eine im allgemeinen Geiste durchgebildete Überzeugung sich angeeignet, so kann ihm der Streit mit einer entgegengesetzten Überzeugung zur Nachhülfe im einzelnen nützlich werden, aber durchaus nicht früher.

Man soll sich überhaupt stets der Idividualität anschließen, wo es der Erziehungszweck gestattet.[6]) Überfüllung der Schulklassen ist freilich ein bekanntes großes Hindernis für die individualisirende Behandlung der Einzelnen. Deshalb wird man jedoch nicht vom Streben darnach entbunden. Es müssen nur um so größere Anstrengungen dafür gemacht werden. Es darf selbst beim Fortschritt des Unterrichts das Tempo nicht zu Gunsten einzelner Begünstigter beschleunigt werden. Sie müssen stets innerhalb desselben Gedankenkreises zu freien Arbeiten durch sog. *Episoden* angeregt und angehalten werden,[7]) während die Langsamern und Schwächern noch mit der Einprägung und Einübung zu thun haben. Höchstens, wo die Verlangsamung des Rhythmus durch falsche Gewohnheiten entstanden ist, läßt sich seine Geschwindigkeit allmählich etwas steigern. Selbst Wünschen, denen nichts entgegensteht, muß man nachgeben. Ja die Erziehung muß sich nach den Entscheidungen zu richten suchen, die der

[5]) *Ethik.* § 21. S. 417: „*Leibniz* und *Lessing* suchten nur die Verschmelzung dadurch zu erleichtern, daß sie für den sittlich religiösen Geist, der in einer beseelten Gesellschaft herrschen muß, das allgemein gültige Ideal des allgemeinen Menschentums und der allgemeinen Vernunftreligion ausbildeten, und dieses führt auch erst dann zu Irrtümern, wenn das Individuelle als davon ablösbar betrachtet oder wenn es ignoriert und zurückgedrängt wird."

[6]) *Grundlegung.* § 20. S. 480.

[7]) Über *Episoden* vgl. *Herbart, Pädagogische Schriften* I. 153 und 448, sowie II. 99.

Zögling selbst bei freier Wahl treffen würde. In jeder Beziehung muß man individuelle Strebungen und Richtungen unschuldiger Art gewähren lassen und ihnen fördernd entgegenkommen. Nirgends soll man individuellen Neigungen und Gewohnheiten ohne Grund entgegentreten. Schon wo der Sprachgebrauch oder die Wagschale der Gründe für ein sprachliches Moment schwankt, darf die Schule nicht eine einseitige sprachliche Richtung willkürlich festhalten, sondern sie muß dem Individuum gestatten, sich bei seinem Gebrauche nach der einen oder andern Seite zu entscheiden,[8]) und sie darf dann annehmen, daß sich das Individuum entschieden hat, wenn es die Tendenz zeigt, einen konstanten Gebrauch zu beobachten. Es darf ferner nicht durch einen als Norm angenommenen, vielleicht blos konventionellen Geist die freie individuelle Äußerung verdrängt werden, wenn sie nur dem Vorgestellten entspricht und an sich sprachlich möglich ist. Unter dieser Voraussetzung muß man einen jeden bei der mündlichen, wie bei der schriftlichen Darstellung sich stets nach der eigenen Apperzeption und Ausdrucksweise richten lassen. Es darf nicht statt dessen das eigene Denken und Gefühl durch die Gewöhnung an Phrasen erstickt werden. Ja selbst eine klassische, edlere oder durch eine Autorität, wie die der Bibel, gestützte Form darf nicht gefordert werden, wenn sie das Individuum nicht von selbst vorzieht. Namentlich darf der Zögling nicht durch eine fremde Sprache in eine Unnatur der Denk- und Sinnesweise hineingezogen werden. Korrektheit und Reinheit des Stils lassen sich aufrecht erhalten, auch ohne daß man den Zögling zu einem die Individualität untergrabenden Nachahmen nötigt. Überall ist individuelles Gepräge ein unvergleichlicher, unersetzlicher Reiz des Geisteslebens, der niemandem fehlen darf. Er bewahrt vor der Gefahr, daß man bloß als Exemplar der Gattung oder einer Menschengruppe erscheint, das sich durch ein anderes vertreten oder ablösen läßt. Er giebt einem jeden Einzelnen einen selbständigen, ihm ausschließlich zukommenden Wert, und die Erziehung muß deshalb eine Ehre darein setzen, das individuelle Leben des Zöglings, wenn ihm nichts entgegensteht, so charakteristisch als möglich auszuprägen. Jeder soll nur seinem eigenen Maße gerecht werden.*) Geschweige, daß man, wie Lessings Nathan, daran denken darf, einen kindlichen Geist seinem Individualitätskreise gänzlich zu entfremden.

In der Kindergartenzeit, in den Elementarklassen ist sogar, dort

*) Nach Goethes trefflichem Worte: Gleich sei keiner dem andern, doch gleich sei jeder dem Höchsten. Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.

[8]) In Bezug auf Orthographie fordert dasselbe Hildebrandt, Vom deutschen Sprachunterrichte, S. 57.

durch Stoffe, die einen allgemein kindlichen, hier durch Stoffe, die einen urnationalen Geist atmen, für die Befestigung einzelner individueller Seiten des kindlichen Geistes zu sorgen. Bisher ist das gänzlich versäumt worden, und es ist kein Zweifel, daß das zur langsamen Entwicklung des nationalen Geistes in unserm Volke mitgewirkt hat. Neben jenen Stoffen muß allerdings z. B. auch die botanische und mineralogische Terminologie von den heimatlichen Namen ausgehen, es muß ihr volkstümlich poetischer Sinn erschlossen werden. Jenseits der Elementarklassen muß alles Fremde und Entlegene, in das dann der Zögling einzuführen ist, wenigstens auf seinen Heimats- und Individualitätskreis zurückbezogen werden, auf sein engeres oder weiteres Vaterland, auf das moderne Bewußtsein. Es darf sich niemals bloß darum handeln, daß er das Fremde und Entlegene kennen lerne und sich aneigne, er muß sich immer daran auch über sich selbst und seine besonderen individuellen Verhältnisse orientieren. Es muß ihm ohnehin wenigstens psychologisch nahe stehen. Oft genug muß es sogar so sein z. B. in Bezug auf das Rechnen, in Bezug auf das Zeichnen, die Naturkunde, die sich auf das Fremde und Entlegene beziehen sollen: damit der Zögling in dem Gedankenkreise bleibe, der ihm jetzt angemessen ist, müssen die Aufgaben und Übungen sich bloß innerhalb der entsprechenden individuellen Anschauungen halten, und immer muß man daran anknüpfen Der mittelalterliche lateinische Unterricht versäumte das in solchem Grade, daß selbst das deutsche Idiom vernachlässigt wurde,[9]) und noch jetzt bleibt man häufig im Übersetzen bei den nacktesten Latinismen stehen, statt durch sie den reinen Ausdruck in der Muttersprache bloß vermitteln zu lassen. Am besten, wenn das Fremde und Entlegene aus den eigentümlichen Vorstellungsweisen und Gefühlen des Individuums gleichsam hervorwächst. So muß das erste Lateinische und Französische, das dem Zöglinge dargeboten wird, dasjenige sein, das im Gebrauche der Muttersprache noch lebt,[10]) und man darf es auch dem Weller'schen Herodot, der den

[9]) Selbst bei Francke (Verbesserte Methode des Pädagogiums) heißt es noch: „Auf das Lateinreden wird hier bei Großen und Kleinen gedrungen; und darf niemand weder mit seinem Commilitone noch Informatore anders sprechen; es wäre denn, daß er von diesem letztern auf deutsch gefragt worden. Wer dagegen handelt, wird angemerket und muß von seinem Rekreations-Gelde einen ganzen oder halben Pfennig zur Strafe geben." (Päd. Schriften, hsggb. von Kramer. S. 360.)

[10]) Vgl. Ziller, Das Material für den ersten lateinischen Unterricht. Jahrb. f. w. Päd. VIII, 66 ff.

Auch Hildebrand a. a. O. verlangt, daß die Fremdwörter, die bei uns einge-

als Schulbuch nach allen Seiten hin pädagogisch unmöglichen Nepos[11]) verdrängen will, nicht zum Vorwurfe anrechnen, daß er sich der Schweighäuser'schen Übersetzung anschließt. Von Barbarismen muß sie allerdings gereinigt werden; wenn sie aber trotzdem den color latinus noch nicht vollständig an sich trägt, so wird das ungefähr so viel ausmachen, als das Dialektische der Muttersprache bei dem Zöglinge anfangs von dem reinen Hochdeutsch absteht und man darf doch auch jenes nur allmählich durch dieses zu ersetzen suchen, um sich nicht von dem kindlichen Gedanken- und Sprachkreise zu weit zu entfernen. Ebenso muß die Betrachtung über mathematische Gestalten von dem ausgehen, was der Heimatkreis davon darbietet, z. B. bei dem Würfel, bei der Säule von einem Denkmal, einem Denkstein der Umgebung,[12]) und poetische Formen, wie die des Epos, aber auch Metaphern und andere Tropen muß der Schüler immer früher in der nationalen Litteratur erkennen, als in der fremden. Namen und Formen, die dem Individualitätskreise näher liegen, dürfen ferner nicht etwa mit davon abweichenden vertauscht werden, z. B. nicht etwa Troja mit Troje, weil dieses die jonische Homerische Form ist, in der Volksschule auch nicht Strophe mit Vers. Es darf nicht einmal die lateinische Schrift der deutschen vorangehen, die ohnehin viel ausdrucksvoller und deshalb viel leichter lesbar ist als jene. Die lateinischen Zahlzeichen adoptieren wir nicht als lateinische, sondern als die einfachsten Symbole, die man jeder Zeit erfinden müßte, wenn sie nicht schon gegeben wären. Am allerwenigsten darf von dem Knaben gefordert werden, daß er einen Casus, ein Tempus im Lateinischen oder bei der Übersetzung ins Lateinische erkenne, wenn er das an einem deutschen Lesestücke noch nicht mit vollkommener Sicher-

bürgert sind, „als erste Baustücke zu einer Brücke dienen, welche von uns aus ins Latein hinüberführen kann, statt daß man in der alten Weise gleichsam mit einem Sprunge in die Ferne beginnt (was eigentlich in Wahrheit unmöglich ist) und von dort dann den Rückzug zu sich sucht, oder — die armen Schüler sich selbst suchen läßt." S. 167. „Warum sollte der Grundsatz, daß alles Neue an das in der Schülerseele schon Vorhandene angeknüpft oder angegliedert werden muß, nicht auch beim Latein u. s. w. Geltung haben? Was als allein richtig erkannt ist für alle Lehren, dort allein nicht richtig sein? Doch nur, weil es nicht herkömmlich, nicht durch den Gebrauch der Jahrhunderte geheiligt ist (wie jenes „unverantwortlich abgeschmackte" a verbo)? oder weil man nichts als vorfindlich annimmt, an das angeknüpft werden könnte?" S. 165.

[11]) Vgl. Grundlegung § 6, S. 166 und § 11, S. 313.

[12]) Vgl. Thrändorf, Geometrie im Anschlusse an die Heimatskunde. Jahrbuch des Vereins f. wissschftl. Päd. X. S. 19—41, sowie Pickel in Rein's 6. Schuljahr, S. 117 ff. und 8. Schuljahr, S. 120 ff.

heit und Geläufigkeit vermag Den griechischen Sagen müssen endlich beim Unterrichte die deutschen, dem israelitischen Heldentume muß das deutsche vorangehen.[13]) Nur wenn sich so das Fremde dem Nationalen anschließt, wird das individuelle Leben nicht geschädigt, und erst dann wächst der nationale Sinn an den fremden Stoffen, deren Kräfte ihm untergeordnet werden, während er durch einzelne effektvolle oder erhebende Momente viel zu dürftig gepflegt wird; erst dann wurzelt auch die Bildung, die der Geist von jenem Stoffe hernimmt, tief genug ein.

Über der Hingebung an die Individualität darf man natürlich das allgemein menschliche Ziel der Erziehung und das, was dadurch vorgezeichnet wird, niemals vergessen. Es muß das Bestreben dahin gehen, die Mängel der Anlage, die sich bei Mädchen wie bei Knaben zeigen, durch die Kunst der Erziehung und die Art des Unterrichts so weit auszugleichen, als es möglich ist. Den Hindernissen der Erziehung, welche große Städte bereits in der erworbenen Anlage begründen, läßt sich freilich ohne wohl eingerichtete und wohl benutzte Spielplätze, Schulgärten, Schulwerkstätten gar nicht abhelfen. Die Kinder der untern Volksklassen haben ferner mehr Schulstunden nötig, sie bedürfen wenigstens regelmäßiger Arbeitsstunden in der Schule. Zuverlässig darf man den Zögling nicht ganz versinken lassen in seine Individualität, und Erziehung selbst darf ihn nicht gedankenlos ganz darein versenken, sie darf in nicht seiner Individualität völlig überlassen, wie es Rosseau wollte. Er soll nicht, ohne von Mitwelt oder Vorwelt zu lernen (nach Goethe), ein Narr auf eigene Hand werden. An die Stelle der Methode tritt überhaupt eine Manier, wenn über den Eigenheiten des einzelnen Falles das Allgemeine aus den Augen verloren wird. Die schlimmste Art von Manier ist es aber, wenn über den Eigenheiten, Absonderlichkeiten und Liebhabereien der Individualität, über den Vorurteilen des Standes, über den Vorurteilen des Standes, über den Einseitigkeiten und Beschränktheiten der Konfession, der Nationalität, über dem Partikularismus der Stammesgemeinschaft das Allgemeingültige und Allgemeinnotwendige vergessen oder versäumt wird. Die Erziehung muß daher oft genug in Gegensatz zu dem individuellen Geist treten, wie es der Einzelne bei sich selbst auf einem höhern Standpunkte thut. Sie muß wenigstens Gegengewichte schaffen, und in ihr darf deshalb nicht ohne Einschränkung ein unmittelbarer Ruf der Gottheit an uns erkannt werden. Das ist nach einem früher aufgestellten Grundsatze erst dann statthaft, dann

[13]) Also nicht wie im Leipziger Seminarbuch S. 49.

aber auch notwendig, wenn sie einen sittlichen Inhalt hat oder nachweislich sittlichen Zwecken dient. Ob es aber überhaupt möglich ist, auf die Individualität sich einen Einfluß zu verschaffen, kann man mit Recht fragen. Wir haben sie ja als unüberwindlich, als unbildsam kennen gelernt, und das ist sie auch an sich bei dem Einzelnen. Bei ihr kann es nur darauf ankommen, sie nötigenfalls in das rechte Verhältnis zu andern Einzelnen und zur Gesellschaft zu setzen; das ins Werk zu setzen oder doch zu erwägen, ist aber immer möglich, und es ist auch unbedingt notwendig, wenn man sicher sein soll, daß sie nicht eine einseitige, schädliche Gewalt ausübe. Dazu kommt aber noch etwas anderes. Die Individualität ist eine über den Einzelnen hinausreichende, vererbliche physische und historische Macht, und gar manches, was bei ihm zur Verdunkelung und Abschwächung, zur Beschleunigung und Belebung geschieht, erweist sich bei ihm selbst als unwirksam, pflanzt sich aber doch reproduktionsweise mit fort, weil ein Geschehen überhaupt nicht schlechthin als ein Nichts zu betrachten ist, und trägt vielleicht erst bei einem spätern Gliede der Reihe, zu der er selbst gehört, trägt vielleicht erst in langer Zeit, wie sie auch Darwin für seine Veränderungen nötig hat, Frucht. So ist denn doch nicht alle Hoffnung benommen, auch eine so starre Macht allmählich zu untergraben oder in ihren Wirkungen zu mäßigen, zumal die Individualität zum Teil rein geistiger Art ist, und bei rein Geistigem immer noch mehr Aussicht auf Wandelbarkeit ist, als bei Organischem oder solchem Geistigen, das auf dem Organismus beruht.

Bei aller Einwirkung auf die Individualität muß man sich aber sehr hüten, auf Grund unzureichender Erfahrung eine feste geistige Bestimmtheit voreilig anzunehmen. Insbesondere ist man nur allzusehr geneigt, Beschränktheit anzunehmen, wo es bloß größerer Anstrengungen bedarf, um dem kindlichen Geiste etwas abzugewinnen, und obendrein entsteht der Geist der Beschränktheit sehr häufig nur in Folge der falschen Methoden, die man in Anwendung bringt. Wie vor voreiligem Urteile, über die Individualität, muß man sich alsdann davor hüten, daß man nicht, statt durch fortgesetzte Erfahrung sich belehren zu lassen, an der Voraussetzung der einmal angenommenen Individualität festhält. Freilich muß man einen Plan, der auf eine bestimmte Individualität und in Folge dessen auf eine bestimmte Schulart, auf einen bestimmten Lebenskreis, wozu man den Zögling in Beziehung gedacht hat, auch aufgeben können, wenn es notwendig ist. Aber darum braucht man eine Erziehung noch nicht als mißlungen anzusehen, wenn man während ihres Verlaufs eine bessere Einsicht in das Geistesleben des

Zöglings gewinnt. Geschweige, daß man einen Plan, der später zum Abschluß gelangt, als wenig gelungen betrachten darf, zumal eine zu höhern Zielen gelangende Geistesentwicklung in der Regel einer längern Zeit zu bedürfen scheint. Am meisten Fürsorge und Geduld scheinen aber die Kinder der Armut und der Not in Anspruch zu nehmen, weil ihre Anlage sehr gewöhnlich die allerverwickeltsten und verworrensten Geisteszustände in sich schließt. Unter allen Umständen bilden die in Rücksicht auf die Individualität zutreffenden Maßnahmen mit den allgemeingültigen Methoden zusammen ein Ganzes, dem kein Teil der Erziehung unter irgend einem Namen, wie dem der Technik, entzogen werden darf.

Hiermit möge unsere gegenwärtige Betrachtung über die Individualität geschlossen sein. Die Individualität ist indes nur eine Seite des geistigen Lebens, deren Eigentümlichkeit sich allerdings auf alle Teile und Sphären desselben übertragen kann. Die Erziehung setzt aber Kenntnis des Geisteslebens überhaupt voraus. Deshalb schließt sich der folgende Paragraph seinem Inhalte nach unmittelbar an.

---

§ 11.

Der Geisteszustand des Zöglings überhaupt.

Wenn die Individualität eine Seite des geistigen Lebens ist, so folgt schon daraus, daß der Geist nicht ein streng einheitliches Ganze darstellt. Die Einheit gehört wohl zu den Zielpunkten der Bildung; denn es schwebt ja dabei das Ideal der Persönlichkeit vor, welches ohne Einheit nicht zu denken ist. Darum muß auch das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, Ausgangspunkt und Beziehungspunkt für alles sein, was er durch die Erziehung wird. Jedenfalls ist aber die Einheit nicht ein ursprünglicher, ganz von selbst vorhandener Geisteszustand, und sie ist es darum nicht, weil alle Bildung ganz unwillkürlich auf Veranlassungen und Anregungen von außen entsteht, und zwar auf allerverschiedensten Veranlassungen und Anregungen hin, wie sie Aufenthaltsort, Gesellschaftskreise, Umgang, Erfahrung, Bildungsgelegenheiten, Lebensschicksale einem jedem darbieten. Aus allen solchen Quellen strömen uns Vorstellungen zu, und das einheitliche Seelenwesen wirkt dahin, daß so viele von ihnen, als möglich, untereinander in Verbindung und in möglichst innige Verbindung treten. So entstehen zunächst Mengen verbundener Vorstellungen und zwar in mannichfachster Weise verbundener Vorstellungen. Es sind Gruppen bei den gleichzeitigen, es sind Reihen bei den succesiv auftretenden Vorstellungen, und beide zusammen faßt man als Vorstellungskreise und Vorstellungsmassen mit Rücksicht darauf zusammen, daß es Verbindungen ganz zufälliger Art, ohne alle künstliche Gliederung und Ordnung sein können. Immer sind es mehrere, weil sie auf verschiedene Veranlassungen des Lebens entstanden sind. Sie bleiben auch zunächst einzeln und voneinander getrennt, weil jeder Kreis in einem gewissen Umfange einen eigentümlichen, von dem Vorstellungsmaterial eines andern Kreises verschiedenen Inhalt hat. In dem eigentümlichen Inhalte eines jeden Kreises wurzeln nämlich Gegensätze, welche die Vereinigung mehrerer Kreise hindern, und selbst wo die Einheit des Geistes wirklich gelingt, bleibt sie doch schwach und reicht nicht weit. Ursprünglich kommt sie gar nicht zu Stande, es

entstehen vielmehr einzelne Abteilungen und Sphären, eine jede mit eigentümlichem Geistesleben erfüllt. Aber in jeder Masse bilden sich bleibende Produkte aus, d. i. konstante Wirkungsweisen und gleichförmig verlaufende Thätigkeiten, wie sie unter dem Namen des Gedächtnisses, des Verstandes, des Gefühls u. s. w. bekannt sind. Diese Produkte bilden sich jedoch nicht bloß einmal in der Seele aus, sondern so oft und in so verschiedener Weise, als die Vorstellungsmassen verschieden sind, und es giebt deshalb die verschiedensten Arten und Grade des Gedächtnisses, des Verstandes des Gefühls u. s. w. Wer eine Art davon besitzt, d. i. wer eine Art auf dem einen Gebiete, in der einen Richtung besitzt, besitzt darum noch nicht eine andere Art, die mit jener unter denselben Allgemein- oder Gattungsbegriff fällt. Ortsgedächtnis z. B. ist nicht immer mit Namen-, Zahlengedächtnis verbunden, feines Gefühl in dem einen Gebiete verbürgt noch keineswegs ein eben solches Gefühl in einem andern Gebiete und so überall. Vielleicht fehlen uns aber die andern Arten des Gedächtnisses, Gefühls u. s. w. bloß darum, weil man die Vorstellungskreise nicht besitzt, zu denen sie gehören? Nein, selbst in den Vorstellungskreisen, die man wirklich besitzt, ist die Ausbildung des einen von der des andern rücksichtlich der in ihnen sich festsetzenden Geisteistesprodukte gar sehr verschieden. Die konstanten Wirkungsweisen, die in dem einen Gebiete vorkommen, sind in einem andern gar nicht ausgebildet, oder wenn sie nicht durchaus mangeln, so sind sie doch vielleicht hier nur in ungleich schwächerm Grade vorhanden. Eine solche Ungleichheit tritt besonders in der Jugend und bei denen, für deren gleichmäßige Ausbildung nicht gesorgt ist, sehr stark hervor. Daher das ganz verschiedene geistige Aussehen, die ganz verschieden sich äußernde Befähigung des Zöglings in verschiedenen Fächern des Schulunterrichts, in Haus und Schule, Erwachsenen gegenüber und unter Schul- und Spielkameraden, überhaupt in verschiedenen Lagen und bei verschiedenen Gelegenheiten. In der einen Sphäre erscheint er phantasie- und gemütvoll, von gutem Gedächtnis und Verstand, selbstthätig und vorwärts strebend, in einer andern vielleicht als das Gegenteil von dem allem, und wenn man ihn nur in der einen Sphäre kennt, so erkennt man ihn in einer andern gar leicht nicht wieder, so grundverschieden zeigt er sich in den beiden Sphären. Darum wird er oft auch ganz falsch beurteilt; denn man ist geneigt, die Vorzüge oder Mängel, die man an ihm auf dem einen Gebiete kennt, auch auf einem andern bei ihm vorauszusetzen und zu erwarten, und dieser Analogieschluß erweist sich doch so häufig als irrig. Das ist freilich sehr natürlich. Denn wenn eine Vorstellungsmasse im

Bewußtsein steht, so verdängt sie gerade eine andere von entgegengesetztem Inhalte. Wenn sie daher in abweichender Weise durchgebildet sind, wenn sie unterschiedene Grade der Vollendung an sich tragen, so können die guten oder die schwachen Seiten der einen Masse sich nicht zeigen, während die andere im Bewußtsein gegenwärtig ist. Namentlich auch die Fähigkeit, die Begabung und Ungeschicktheit, die besonders stark ausgeprägt ist, und die sich deshalb als von der Individualität herrührend dokumentiert, ist ganz gewöhnlich auf einzelne Teile und Sphären des Geisteslebens beschränkt, und man darf sie nicht voreilig verallgemeinern. Vielmehr muß sich jedes Urtheil über das Vorhandensein oder den Mangel einer Anlage, über ihre Wirksamkeit in engern oder weitern Kreisen auf Beobachtung stützen. Man muß die Erfahrung gemacht haben, daß und wie weit sie wirklich vorhanden ist oder nicht, um nicht zu irren. In Wahrheit ist das aber nur eine Konsequenz von dem allgemeinen selbstverständlichen Satze: man muß überhaupt den kindlichen Geist kennen, um ihn teils richtig beurteilen, teils richtig behandeln, also in angemessener Weise auf ihn einwirken zu können, und dazu gehört wieder, man muß beobachtet haben, welche Vorstellungsmassen darin ausgebildet sind, und welche nicht, wie weit und wie richtig sie ausgebildet sind. [1]) Allerdings muß man zugleich wissen, was sich aus der geschilderten Natur des Geistes von selbst ergiebt: alle Bildung, die der Zögling besitzt, aber auch jeder Mangel, jeder Fehler ist immer nur ein Verhältnis der Vorstellungsmassen oder ihrer Teile, und auch alle spätere Bildung muß zu ihnen in ein richtiges Verhältnis treten, sie muß sich daran genau anschließen; sonst wird auf die schon vorhandenen Vorstellungsmassen ein starker Druck und Zwang ausgeübt, der sie selbst leicht zerrüttet und notwendigerweise zugleich auf den Organismus in schädlicher Weise zurückwirkt. Darum ist auch die Verbindung der Schule mit dem Hause so wichtig und jede Erinnerung, jeder Wink von

---

[1]) „Zur Sammlung individueller Züge aus dem Leben der Kinder, als Vorbereitung für bestimmte Individualitätsbilder, dient das Individualitätenbuch der betreffenden Klasse.“ Leipziger Seminarbuch IV. § 9. Über Individualitätenbücher vgl. B. Hartmann, 3. Bericht über die Bürgerschulen in Annaberg und Just, Praxis der Erziehungsschule Band I, S. 34. Ausgeführte Kinderbilder finden sich in dem 6. Bericht über die evangelische Lehrerbildungsanstalt in Bielitz, in dem Stoy-Buch von Bliedner, S. 313 ff., in dem 5. Heft aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena, S. 143 ff., in der Praxis der Erziehungsschule Band I, S. 65 ff. und S. 146 ff. Psychologische Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahres hat angestellt Fr. Lehmensick in dem II. Bande der Praxis, S. 27, 73, 111, 149.

demselben ist der Schule so wertvoll; denn dem Hause ist der Geisteszustand der Seinigen immer am durchsichtigsten.[2]) Und weiter: alle Bildung ist immer zunächst gebunden an bestimmte Kreise und ihren Inhalt, und das gilt nicht bloß von Kenntnissen, sondern auch von Fleiß, Anstrengung, Wille, Sittlichkeit. Was man hierin in dem einen Kreise vermag, vermag man darum noch nicht in einem andern; denn alle solche Kräfte haften zunächst an dem Boden, auf dem sie sich entwickelt, d. i. an dem Vorstellungsinhalt, an dem sie sich gebildet haben. In andere Kreise reichen sie also nicht von selbst hinein, und sie gehen auch nicht ganz von selbst in andere solche Kreise über, um sich da gleichfalls wirksam zu erweisen. Vielmehr ist das, wo es sich wirklich als erreicht darstellt, schon eine Folge des wachsenden oder mehr durchgebildeten Zusammenhangs unter den einzelnen Teilen des Geistes. Sie hängen dann schon so zusammen, daß die Kräfte nicht in den einzelnen Kreisen, wozu sie zunächst gehören, eingeschlossen bleiben, sondern sich auch in andern reproduzieren. Namentlich werden mehrere Kreise durch ihre logische Durchbildung so zusammengeschlossen, daß sie denselben Begriffen und Urteilen unterworfen sind und diese folglich sich auf jedem der dadurch verbundenen Gebiete geltend machen. Die Spezialbildung erweitert sich dann zu der allgemeinen Bildung, die man formelle oder formale Bildung nennt, d. i. sie haftet nicht mehr an einem bestimmten Vorstellungskreise und Vorstellungsinhalte und beschränkt sich nicht mehr darauf, sondern die Kraft die Geschicklichkeit, die Tugend, die formal durchgebildet ist, unter anderm auch die Kunst, eine Art des Lernens zu verstehen und recht zu üben, erweist sich dann als solche auf allen Gebieten, in allen Vorstellungsmassen, die untereinander vermöge einer über den einzelnen Kreis hinausreichenden und vielleicht einheitlichen Durchbildung zusammenhängen. So weit diese reicht, sind die Abteilungen, Fächer, die Schranken des geistigen Lebens, die ursprünglich vorhanden waren, verschwunden. Jede Kraft durchdringt dann das Ganze der verbundenen und insoweit gleichmäßig organisierten Vorstellungskreise, in jedem bewährt sie sich ihrer Natur und Wirksamkeit nach, indem sie soviel leistet, als sie vermag. Eine solche Formalbildung ist nun gewiß ein Ziel für alle Erziehung, so gewiß es sich dabei um die Persönlichkeit handelt, also nicht bloß für Gymnasien und Realschulen, wie man wohl glaubt.

Circle divint.

[2]) Der Verbindung von Schule und Haus sollen auch die neuerdings wieder geforderten Elternabende dienen. Vgl. Praxis der Erziehungsschule Band II, S. 81 und S. 188, Band III, S. 153, Band IV, S. 212 und S. 254.

Man muß sie freilich in dem angegebenen Sinne verstehen. Formen des Geistes giebt es allerdings auch in anderm Sinne. Sie haben aber nicht die gleiche Bedeutung für die Persönlichkeit. Die Kraft der Formalbildung in unserm pädagogischen Sinne darf man auch nicht einem einzelnen Vorstellungskreise an sich, einem einzelnen Fach- und Unterrichtsgegenstande oder der Beschäftigung damit zuschreiben. Man darf z. B. nicht vom Sprachstudium oder von einem einzelnen Sprachstudium, man darf nicht vom mathematischen Studium ohne weiteres erwarten, es werde das Denken oder die Phantasie im allgemeinen bilden, es werde sich überall bewähren, wo nur gedacht oder phantasiert würde, selbst ohne besondere Kenntnis des Stoffes worauf die Denkgesetze anzuwenden seien oder worin sich die Phantasie zu bethätigen hätte.[3]) Das bestätigt auch die Erfahrung nicht. Der Kenner einer Sprache ist vielleicht auf mathematischem Gebiete sehr ungeschickt und umgekehrt, und beide sind vielleicht auf einem andern wissenschaftlichen oder praktischen Gebiete gar nicht bewandert, sondern verirren sich in der auffallendsten Weise und geben sich die größten Blößen, ja sie besitzen hier vielleicht nicht einmal Phantasie oder Gedächtnis. Einseitige Bildung gewährt überhaupt, selbst wenn sie logisch durchgebildet ist, keine Bürgschaft dafür, daß sie formell wirke, also auch auf einem solchen Gebiete sich bewähre, zu dem sie nicht in Beziehung gesetzt und dessen Stoff unbekannt oder ungeläufig geblieben ist. Die Denkformen und Denkgesetze, überhaupt die eigentümlichen Vorstellungsweisen mögen auf mehreren Gebieten an sich dieselben bleiben. Sie werden uns aber doch da nicht gelingen, wo der Stoff uns fremd ist. **Es war nichts als ein Irrtum der Aristotelisch-Wolfischen Theorie,[4]) der von Kant's Kritizismus nicht überwunden wurde,[5]) daß man allgemeine Kräfte und Vermögen und zwar einmal vorhandene in der Seele annahm, die für jeden Stoff in Bereitschaft stehen sollten und durch**

[3]) In Bezug auf das Sprachstudium vgl. die Worte des berühmten Philologen Boeckh: „acriter circumspicientes non potuerunt aliud reperire, quam formalis, quae dicitur, eruditionis causa Graecas Romanasque literas et maxime linguas esse tractandas. Hoc ego tantum abest, ut mihi persuadeam, qui praesertim non videam homines Graecam Latinamque grammaticam imprimis callentes ceteris mortalibus animo conformato longe praestare, ut quamvis mentibus formandis idonea materia sit, expellendas ex scholis antiquas literas censeam, nisi potior causa sit, quamobrem illae deligantur.“ (Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. S. 66).

[4]) Thilo, Geschichte der Philosophie, I. 213 und II. 178.

[5]) a. a. O. II. 213.

die allgemeine Geistesgymnastik eines ins Blaue hinein arbeitenden Unterrichts zu voller Stärke ausgebildet würden.

In Wahrheit giebt es dreierlei Bedingungen für formale Bildung des Geistes, die gleichmäßig erfüllt sein müssen.

1. Gedanken, Gefühle und andere Geistesprodukte, die in dem einen Kreise ausgebildet sind, übertragen sich erst dann auf einen andern und gewähren ihm eine Hülfe, wenn beide Kreise in so enge Verbindung gebracht sind, daß die Bildung des ersten im zweiten sich reproduktionsweise erneuert an den Stellen und in den Gliedern, wo die Verbindung zu Stande gebracht ist. Freilich muß die Bildung nicht bloß von dem ersten Kreise zum zweiten herüberreichen, sondern es muß auch die Verbindung des zweiten Kreises mit dem ersten ganz selbständig ausgebildet sein. Denn alle Verknüpfung, die in der Seele zu Stande kommt, wirkt immer nur einseitig, so lange sie nicht auch von der andern Seite zu Stande gebracht ist. So z. B. bei aller Lektüre, die dem Sprachunterrichte zu Grunde gelegt wird. Sie enthält zugleich viel geschichtliches, geographisches, naturkundliches Material. Wenn nun dasselbe auch mit gebührender Sorgfalt bei dem Sprachunterrichte ausgebildet worden ist, so beweist die dadurch gewonnene Bildung doch erst dann auf dem Gebiete der Geschichte, der Geographie, der Naturkunde ihre formale Kraft, sie strömt erst dann diesen Kreisen bei einem gegebenen Anlasse zuverlässig zu, wenn sie von ihnen ausdrücklich aufgenommen und in dieselben eingeordnet worden ist, und zwar mit deutlicher Erinnerung an den Stoff der Lektüre, wenn die Anknüpfung also ganz selbständig auch von Seiten der Kreise geschehen ist, in denen sie sich reproduzieren soll.

Dem muß aber 2. schon etwas vorausgegangen sein, wenn die formale Bildung zuverlässig erreicht werden soll; das betreffende Material muß nämlich schon in dem ersten Kreise begrifflich durchgebildet worden sein Bei der Lektüre muß das sachliche Material z. B. mindestens isoliert worden sein, es muß namentlich eine der speziellen Beschäftigung mit dem Grammatischen und Stilistischen vorausgehende Auffassung bei ihm stattgefunden haben. Bei der Anwendung eines allgemeines Gedankens, einer Regel, bei der Korrektur eines Fehlers muß der leitende Allgemeinbegriff, z. B. der des Ablativus absolutus, der einer bestimmten Blattform, es muß das allgemeine Gesetz, z. B. die bestimmte Schlußweise, das Gesetz vom Widerspruch, auch schon für sich ohne Rücksicht auf einen bestimmten Inhalt dargestellt und aufge-

faßt sein. Es genügt nicht, wenn die betreffenden Vorstellungen bloß in andere Vorstellungen eingemischt, wenn sie dabei flüchtig berührt oder auch nur bewußtlos gewohnheitsmäßig an einem speziellen Stoffe eingeübt worden sind.

Wenn aber auch die logische Durchbildung in dem ersten Kreise erreicht ist und ebenso die Verknüpfung desselben mit dem zweiten Kreise, sowohl in der einen, wie in der andern Richtung, so kommt die formale Wirkung doch erst unter der Voraussetzung sicher zu Stande, daß der Umkreis des Stoffs, in dem sie hervortreten soll, hinreichend bekannt ist. Es kommt außerdem wenigstens nicht zu einem freien, produktiven Gebrauche von dem, was auf einem andern Gebiete begrifflich gelernt worden ist, sondern es werden dadurch höchstens einzelne Punkte beleuchtet, kritisiert, und das hat für das Denken der Person und den Charakter keine Bedeutung. Viele glauben allerdings formale Bildung zu erzielen, ohne an die Erfüllung der von uns aufgestellten Bedingungen zu denken. Aber sie irren sich. Formale Kraft und Wirksamkeit entsteht nirgends bei einer isolierten Vorstellungsmasse, sie entsteht niemals, wenn nicht wenigstens diese mit vollem Bewußtsein logisch durchgebildet ist, und sie entsteht auch dann nicht, wenn der Inhalt des Gebiets, in dem sich das logisch durchgebildete Material reproduktionsweise bewähren soll, nicht hinreichend bekannt ist.[6]) Das sind aber sehr notwendige Zusätze zu dem Begriffe der Bildung, die wir als ein Verhältnis der Vorstellungsmassen und ihrer Teile erkannt haben, und eine Erweiterung dieses Begriffs werden wir auch in der abschließenden Betrachtung unserer Einleitung gewinnen, zu der wir jetzt übergehen.

---

[6]) Vgl. hierzu Ackermann, Die formale Bildung. Langensalza 1889.

§ 12.

Abschließendes über die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung wie über ihren Wert für den Einzelnen.

Concept masses.

Wir haben die Erziehung schon im allgemeinen als möglich erkannt, weil uns die wissenschaftliche Psychologie gestattet, Ursachen auf Wirkungen zu berechnen. Viel deutlicher wird uns aber die Möglichkeit der Bildung einleuchten, wenn wir von dem Gedanken ausgehen, daß Bildung ein Verhältnis der Vorstellungsmassen und ihrer Teile ist. Denn dieses Verhältnis ist außerordentlich beweglich und veränderlich. Es läßt sich durch das Wechseln der Causalbedingungen auf die mannigfachste Weise bilden und auch wieder umbilden, wie es dem Erfahrungsbegriffe der Erziehung entspricht. Zunächst können Zusätze zu den Massen hinzukommen, diese können inhaltlich bereichert und erweitert werden. So wird das geistige Leben vermehrt und verstärkt. Manche Arten des geistigen Lebens können aber auch gehemmt, es kann ihnen ihr Übergewicht entzogen, es kann ihnen entgegengearbeitet werden, und zwar durch entgegengesetzte Vorstellungen. Und alles das muß nicht bloß durch einzelne Vorstellungen geschehen, sondern es ist auch mit Hülfe von ganzen Gruppen und Reihen möglich, die ausgebildet werden und um so energischer wirken. Jede solche Bildung und Wirksamkeit ist aber immer mit Bewegungen verbunden, die im Innern des Zöglings vor sich gehen, und wie sich sein Gedankenkreis inhaltlich vermehren und verstärken läßt, so kann es auch der Form nach geschehen. Denn unter den vorhandenen Vorstellungen können neue, es können engere Verbindungen gestiftet werden. Es kann das Material der einen Art mit dem Material von einer andern Art verglichen, es kann daran gemessen, ja es kann an Objektivem gemessen werden, das nicht eine beliebige Auffassung zuläßt, sondern eine notwendige und allgemeingültige Auffassung fordert und zur Vergleichung nötigt. Darauf können dann auch Grundsätze und Maximen gebaut werden, die wiederum Bewegungen von eigentümlicher Art veranlassen, wie sie beim Urteilen, Streben und Wollen vorkommen, und durch alle solche Ver-

änderungen wird die Wirksamkeit der Vorstellungsmassen bestimmt, wird auf die Produkte in ihrer Mitte ein Einfluß gewonnen; aber das geschieht nicht bloß im Umkreise des Vorstellens, sondern zugleich im Umkreise des Gemütslebens nnd Willens, das ja von jenem abhängig ist. So gewiß daher der Geist aus Vorstellungen und aus Verhältnissen unter Vorstellungen besteht, so gewiß kann er anders und wieder anders gebaut oder geformt werden, und zwar durch Vorstellungen, die jedoch zugleich Bewegungen und Gemütszustände hervorbringen.

So erhellt die Bildsamkeit, die den Willen zum Erziehen weckt und reizt, und folglich auch die Möglichkeit der Erziehung am allerdeutlichsten; daran schließt sich aber folglich der Gedanke einer Grenze derselben an, wie sie im Erfahungsbegriffe derselben auch vorkommt. Bestimmte Wirkungsweisen setzen sich allmählig in den Vorstellungsmassen konstant fest, gewisse Kräfte, gewisse Arten der Association, der Apperception beharren stetig, und es tritt dann bei ihnen etwas Ähnliches ein, wie es bei den natürlichen Organismen vorkommt. Diese nehmen zwar das allerverschiedenartigste in sich auf, bearbeiten es aber immer nach dem bei ihnen schon vorhandenen Vorrat von Kräften und setzen es so in ihre eigentümliche Natur um. So kehren auch im menschlichen Geiste, wie Verschiedenartiges sich ihm darbieten mag, zuletzt immer dieselben leitendeu Vorstellungen und Beurteilungen zurück, und alles Neue wird nach denselben Kategorieen und Gesetzen entschieden, verbunden oder getrennt. Diese kommen also gewohnheitsmäßig zur Anwendung, und es ist das gerade das Zeichen des Gebildeten, des Charaktervollen, bei dem das Hin und Herschwanken unter wechselnden, entgegengesetzten Meinungen und Strebungen aufgehört hat. Das Eintreten eines solchen Zustands beweist auch, daß der feste Bestand der durch die Erziehung gewonnenen Bildung gesichert ist. Aber schon lange vorher haben die Vorstellungsmassen immer langsamer und langsamer nachgegeben, und zwar in dem Maße mehr, je älter, je durchgebildeter sie bereits waren, eine je festere Construktion und Richtung sie bereits angenommen haben. Zuletzt lassen sie sich gar nicht mehr umgestalten, ihr Besitzer gestattet wenigstens kein Eingreifen in ihre Construktion unabhängig von seinen schon erworbenen Grundsätzen und den daraus sich entwickelnden Absichten, kurz er ist nicht mehr bildsam und die Erziehung muß aufhören. Der Übergang dazu kündigt sich dadurch bei dem Zöglinge an, daß er einzelne Teile seines Gedankenkreises vor dem Auge des Erziehers verschließt und höchstens zögernd und nur auf Befragen und Nachforschungen hin sich eröffnet. Ein all-

gemeiner Zwang aber, wie er bei obligatorischen Fortbildungsschulen und Universitätsstudien ausgeübt wird, verlängert die Erziehung, und zwar mit dem ausdrücklichen Eingeständnisse, daß die persönliche Selbstständigkeit des Strebens, die der Zögling durch die Erziehung erreichen soll, überhaupt nicht erreicht wird.

An die Grenze der Bildsamkeit gelangen verschiedene Individuen allerdings mit sehr ungleicher Geschwindigkeit, die sich indes, wie wir sehen werden, bei ganzen Klassen von Individuen im ganzen gleich bleibt. Gegenüber dem erhabenen und schwer zu erringenden Ziele der Bildung ist es aber immer als ein Glück des innern Lebens anzusehen, wenn man in geistiger Hinsicht länger biegsam und wandelbar, mit andern Worten, länger jung bleibt, und dieses Glück verdankt man selbst schon, wie sich zeigen wird, einer höhern Stufe von Bildung, die man in der Jugend erwirbt. Jedenfalls tritt einmal die Grenze der Bildsamkeit ein, wenn nicht Schwäche, Launenhaftigkeit, Charakterlosigkeit zur indiviuellen Signatur des Menschen gehört, und vor dieser Grenze liegt die Möglichkeit der Erziehung. Die Frage aber entsteht, ob die Erziehung, ihre Möglichkeit zugegeben, notwendig ist. Denn die Vorstellungsmassen verändern sich nicht erst nach einer Absicht und einem Plane der Erziehung, sie verändern sich schon ganz von selbst, und daraus geht immer eine gewisse geistige Gestalt hervor. Auch der Zufall giebt daher, wie wir schon wissen, dem Menschen eine geistige Gestalt. Ob es aber die rechte Form sein wird, ist sehr zweifelhaft. Es kann ebenso gut die äußerste Mißgestalt, Verzerrung und Unbildung, die größte Abweichung von dem Vernünftigen und Schönen, von dem Edlen und Würdigen sein, das der Erziehungszweck vorzeichnet. Denn der psychische Mechanismus wirkt nicht von selbst zweckmäßig.[1]) Abgesehen von der beschränkten Sphäre des individuellen Lebens, das (nach Vogts 5. psychologischen Briefe in den „Deutschen Blättern", 1874) allerdings selbst auf die einfachen Empfindungen fortwirkt, giebt es keine ursprünglichen Anlagen, Keime und Bildungstriebe, und selbst die Individualität liegt ja nicht notwendig in der Richtung des Würdigen und Rechten. Man hat zwar schon seit Plato in das geistige Leben, wie in die Elemente der Materie, eine höhere Zweckmäßigkeit hineingedichtet und durch Irrtum von mancherlei Art ist das weiter

[1]) Vgl. Strümpell, Psychologische Pädagogik S. 182: „Der psychologische Mechanismus giebt Anlaß ebenso sehr zum Schlechten wie zum Guten, zum Unverständigen wie zum Verständigen, zum Häßlichen wie zum Schönen, zum Unrecht wie zum Recht, zur Rache wie zur Versöhnung."

ausgebildet worden. Aber im Menschenleben reicht nicht einmal der Instinkt so weit, als im Tierleben, und selbst soweit er anerkannt werden muß, ist er nicht in so sicherer Weise prädestiniert, daß zugleich die Mittel für die Zwecke so bereit lägen und das erste Dasein des Kindes davon so zuverlässig umgeben wäre, wie es im Tierleben der Fall ist. Denn die ersten Spuren und Anfänge des Instinkts sind im frühesten Kindesalter nur bei Nahrung und Bewegung nachweisbar, und selbst darin ist das Kind viel mehr als das Tier auf die schützende und erhaltende Liebe der Seinigen angewiesen, die jenem viel eher fehlt.

Indes bleibt doch trotz allem das bestehen, der Zufall bringt es wirklich auch dahin, daß hie und da einmal ein menschliches Wesen die rechte Form annimmt ohne Erziehung und im Vertrauen darauf könnte man vielleicht geneigt sein, von Erziehung abzusehen. Leider ist nur keine Sicherheit, ja nicht einmal eine Wahrscheinlichkeit dafür gegeben, daß die rechte Form sich wirklich ganz von selbst ausbilden werde, geschweige bei der großen Mehrzahl. Dagegen ist es kulturhistorisch gewiß, daß Bildung und Gesittung wirklich im Fortschreiten begriffen sind, seitdem man sie in mit größerer Sorgfalt absichtlich gepflegt hat. Allerdings hat der Fortschritt in sehr ungleicher Geschwindigkeit, es haben auch Stillstände, ja es hat ein zeitweiliges Zurücksinken auf frühere Stufen und ein Abweichen von der geraden Linie stattgefunden, es fehlt selbst nicht an solchen Erscheinungen, wie wir sehen werden, die eher das Gegenteil des Forschreitens zu beweisen scheinen. Der Zufall würde aber für das Fortschreiten auf geistigem Gebiete selbst dann keine Garantie darbieten, wenn man nach Darwinischer Theorie annimmt, daß das in irgend einer Beziehung Stärkere, das äußern Angriffen besser Widerstehende und insofern Vorzüglichere sich eher erhält und seine Eigentümlichkeit sicherer fortpflanzt. Denn der geistigen Natur des Menschen liegt das Verkehrte, das Unvernünftige, das Geschmacklose, das Böse immer viel näher und es gelangt immer viel früher zu einem Grade von Stärke als sein Gegenteil. Jenes ist wirklich an und für sich das Stärkere. Darum erscheint es z. B. auch bei den vielen geschmacklosen und wertlosen Bildungsstoffen, von denen der Jugendunterricht überschwemmt ist, als ein äußerst schwacher Be-Beweis, wenn man sich zu ihrer Rechtfertigung darauf beruft, daß sie der Jugend zusagen, daß diese eine unverkennbare Neigung dafür beweist, und daß bei ihr sichtbare Eindrücke und Spuren davon zurückbleiben. Das ist nur allzugewiß. Denn darin besteht gerade eine Art von Erbsünde des Menschengeistes in psychologischem Sinne, daß uns das Geschmacklose, das Verkehrte, das Un-

vernünftige so nahe liegt und daß es immer so viel Verwandtes, Förderndes, Sichanschließendes in uns vorfindet. Ja ohne alle vernünftige Überlegung und Auswahl, ohne alle verständige Leitung gedeiht es wuchernd, wie das Unkraut unter den Kulturpflanzen. Auf Trägheit und Gedankenlosigkeit ist ohnehin immer bei demjenigen zu rechnen, der sich seiner Natur überläßt. Er ringt sich nicht zuverlässig von selbst zur Gedankenarbeit und tüchtigen Anstrengung empor, wie sie alle Bildung fordert. Denn zu dem Guten, dem Rechten, dem Edlen und Geschmackvollen verhalten wir uns ganz anders, als wie zu dem, was ihm entgegengesetzt ist. Jenes muß immer aus einer ganz unbestimmten Menge von Abweichendem ausgewählt, daraus hervorgehoben und dann festgehalten werden. Es ist bei ihm in ersterer Beziehung gerade so, wie bei einer geraden Linie, die eine einzige Richtung darstellt unter zahllosen, ja unendlich vielen Linien, die nicht gerade sind Ganz ebenso ist auch das Vernünftige für jede bestimmte Art der einzige Fall unter zahllosen Irrtümern, Verzerrungen und Verirrungen. Um so gewisser ist, daß es bei uns niemals ohne sorgsame Pflege und Wachsamkeit gedeiht und niemals ohne fremde verständige Hilfe, die uns emporhebt und in einer bestimmten Richtung hält. Das letztere scheint indes wenigstens insofern zweifelhaft, da man ja einen Standpunkt, der erreicht ist, durch eigene Anstrengung und Arbeit behaupten und geltend machen kann. Das ist auch wirklich der Fall. Untergeordnete Neigungen und Strebungen können wir bekämpfen und beherrschen von dem höhern Standpunkte aus, zu dem wir uns bereits erhoben haben. Diese Art von Selbstbildung ist möglich. Aber zu den Höhepunkten selbst vermag sich niemand durch eigene Kraft zu erheben, es müßte denn möglich sein, daß man unkräftig wäre und doch zugleich die Kraft besäße, sich von der Kraftlosigkeit zu befreien. Alles Zweckmäßige auf geistigem Gebiete bedarf vielmehr, wie wahrscheinlich auch auf physischem Gebiete, bewußter Veranstaltung und Determination von außen.*)

*) Daher sagt Herder: „Von Kindheit auf empfangen wir den besten Teil unsers Wesens von andern durch Unterricht, durch Erziehung, durch mitgeteilte Erfahrung. So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsere Vernunft und gewöhnen uns zu Sitten und guten Künsten. Das Haus unserer Eltern, ja ich möchte sagen der Schoß und die Brust unsrer Mutter ist unsere erste Schule. Was wir wissen, wissen wir durch andere, was wir brauchen und zu brauchen erst lernen müssen, haben andere erfunden, das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermaßen eine durch Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugebornes Kind, das plötzlich dieser Schule entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinem angeborenen Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere."

Wenn das aber auch zugegeben werden muß, so scheint es sich doch alles Ernstes zu fragen, ob für den Willen daraus ein Wert entsteht, wenn er von außen her determiniert wird. Hat das wirklich einen Wert für mich, wenn es durch fremde Kraft in mir entstanden ist? Bleibt das nicht vielmehr für mich etwas Fremdes, dessen Wert mir also gar nicht zukommt? Darnach scheint nicht einmal die Individualität uns selbst anzugehören, und da auch alle Erziehung auf Determination beruht, so scheint es in der That, alle Vorzüge und Mängel, die dadurch erzeugt werden, muß man auf Rechnung der Erzieher setzen und ihnen muß man allen Wert oder Unwert beimessen, der durch Erziehung entsteht; der Zögling ist nur ein gleichgültiger Stoff für ihre Thätigkeit und ihm selbst kommt weder Wert noch Unwert zu. So kann es aber nach unsern frühern psychologischen Grundsätzen nicht sein. Denn die Seele nimmt ja gar nichts von außen in sich auf, Fremdes findet in sie keinen Eingang, jede Vorstellung erzeugt sie zwar in der Wechselwirkung mit der Außenwelt, aber doch nicht automatisch, sondern durch eigne Kraft, jede Vorstellung der Seele entspringt de son propre fond, wie Leibniz sagt.[2] Wie sehr also immerhin der Zögling von außen her veranlaßt, durch die Erziehung determiniert wird und wie lang die Causalreihe der Determinationen sein mag, die Erzeugung der Vorstellungen und das Herausarbeiten der Gemütszustände aus ihnen ist doch unter allen Umständen seine eigene That, die ihm und nicht andern angehört. Vielen genügt allerdings diese Selbständigkeit nicht. Sie sehnen sich nach einer solchen Freiheit des Zöglings, daß er nach Belieben Vorstellungen annehmen oder abweisen kann. Eine solche Freiheit ist aber durch die notwendig gesetzliche Wirksamkeit der Seele unmöglich gemacht, und weil sie unmöglich ist, kann sie auch keinen Wert enthalten; denn ein Wille, der dieses will und doch zugleich das Entgegengesetzte wollen kann, hebt sich selbst auf und büßt damit zugleich allen Wert oder Unwert ein. In Wahrheit verhält es sich so. Für Wille und Persönlichkeit kommt rücksichtlich ihres Werts gar nicht in Betracht, unter welchen Einflüssen sie entstanden sind. Denn die Beurteilung gilt ihrem Bilde, und an dieses Bild knüpft sich, das ihm zu Grunde liegende Wirkliche mag wie immerhin entstanden sein, durch Vergleichung mit einem Musterbilde Wert oder Unwert unmittelbar an. Daraus wird dann weiterhin ein Gesetz für Wille und Person abgeleitet, und es ist folglich auch kein handgreiflicher Widerspruch, wie Schopenhauer glaubt, sie frei zu nennen, und doch ein Gesetz anzuerkennen, nach dem sie sich richten sollen.

[2]) Thilo, Geschichte ꝛc. II. 154.

Hiermit sind wir an das Ende der Einleitung gelangt,[3]) und wir gehen nunmehr zum 1. Hauptteile der Erziehungslehre über.

---

[3]) Wenn wir hier, am Schlusse der vorliegenden Betrachtungen, das Ganze noch einmal überblicken, so zeigt sich, daß die Hauptfragen der Untersuchung folgende sind:

1. Was versteht man erfahrungsgemäß unter Erziehung, und ist diese Auffassung der Erfahrung wissenschaftlich haltbar? § 1.
2. Ist die Erziehung möglich und notwendig? § 2 und 12.
3. Wozu soll erzogen werden? § 3.
4. Bedarf man bei dem Erziehungswerke einer Theorie? § 6.
5. Aus welchen Wissenschaften ist diese Theorie abzuleiten? § 4 und 5.
6. Was findet die Erziehung vor? § 7—11.

I. Die Regierung.[1]

§ 13.

Der Begriff der Regierung.

Beim Übergange zum ersten Hauptteile der Pädagogik[2]) erwartet man gewiß, es handele sich hier darum, daß die ersten Veranstaltungen für das Bilden des kindlichen Geistes, für das Erziehen zum Ideale der Persönlichkeit getroffen werden. Da nun alles Bilden innerhalb der Vorstellungsmassen sich vollzieht, so wird man weiter erwarten, es müsse sich schon jetzt darum handeln, auf kunstvolle Weise Gruppen und Reihen von Gedanken auszubilden, und sie so zu einander in Beziehung zu setzen, daß daraus Gemütszustände hervorgehen. Das Vor-

---

[1]) Zu diesem ersten Teile der Erziehungslehre vgl. Zillers Buch: Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857. Dasselbe behandelt die Regierung der Kinder in ihrem ganzen Umfange, also auch innerhalb des Hauses, während in der vorliegenden Bearbeitung nur die Maßregeln der Schulregierung besprochen werden. Es ist überhaupt die einzige detaillierte und gleichmäßig durchgeführte wissenschaftliche Darstellung, welche die Lehre von der Regierung bis jetzt erhalten hat, und jedem, der Kinder zu leiten, ja der auch nur mit Kindern zu verkehren hat, auf das wärmste zu empfehlen.

Der Inhalt zerfällt in drei Teile:

A. Begründung: § 1. Der Begriff der Kinderregierung. § 2. Gliederung der Untersuchung.

B. Anordnung: § 3. Das leibliche Auferziehen. § 4. Die Beschäftigungen. § 5. Die Maßregeln der äußern Gewalt. § 6. Autorität und Liebe.

C. Ausführung: § 7. Da leibliche Auferziehen. § 8. Die Beschäftigungen. § 9. Der Befehl. § 10. Die Strafe. § 11. Die Arten und Grade der Strafe. § 12. Die Aufsicht. § 13. Positive Vorschriften über die Einrichtung der Aufsicht. § 14. Die Buchführung. § 15. Die speziellen Ursachen der Autorität. § 16. Die speziellen Ursachen der Liebe. § 17. Die Folgen der Autorität und Liebe für die Regierung. § 18. Das Haus und die Schule in Bezug auf Autorität und Liebe. § 19. Schwierigkeit und Leichtigkeit der Regierung. § 20. Übergang zum Ende der Regierung.

[2]) Zur Einteilung der Pädagogik vgl. Jahrb. f. w. Päd. XVIII S. 225.

stellen, aus dem alle höheren Geisteszustände hervorgehen, ist aber ein bewußter Geisteszustand, und auch das Ideal der Persönlichkeit setzt vor allem die Einsicht voraus, der sich der persönliche Wille in Gehorsam unterwirft. Eine solche bewußte Unterwerfnng findet bei der Tugend, der sogenannten unmittelbaren Tugend, d. i. der durch die Ideen unmittelbar nnd nach allen Seiten hin dauernd bestimmten Geistesthätigkeit der Person statt. Eine solche bewußte Unterwerfung findet aber auch schon bei dem unausgesetzten, gewissenhaften Streben nach Tugend, der Sittlichkeit statt, die der Erziehung vornehmlich vorschwebt; denn Tugend in vollen Sinne des Worts ist ein idealer göttlicher Zustand und nur Sittlichkeit und sittlicher Gehorsam ist dem Menschen möglich.[3]) Sonach wird man erwarten, es handele sich gleich bei dem ersten Anfange der Erziehung darum, den kindlichen Geist so zu bearbeiten, daß er mit Bewußtsein bestimmten Zielen entgegengeführt wird, und Resultate zu gewinnen, die für ihn einen bleibenden absoluten Wert haben. In diesen Erwartungen würde man sich jedoch täuschen. Denn die Erziehung muß mit dem beginnen, was **nicht bildet**, was nicht erzieht, was aber doch die Erziehung mit zu besorgen hat, weil es eine psychologische Vorarbeit für die Erziehung ist, die sich nicht für sich besonders verrichten läßt.[4])

Es müssen nämlich vor aller Erziehung und es müssen auch fortwährend neben aller Erziehung die **Bedingungen für eine geordnete Gemeinschaft** bei dem Zöglinge hergestellt werden, weil die Erziehung selbst eine zweckmäßig geordnete Thätigkeit sein soll, der Geisteszustand und die Gemütsverfassung des Zöglings aber keineswegs ursprünglich und auch weiterhin nicht immer dafür angemessen und günstig ist. Aus dem Vorstellungskreise des Zöglings gehen in der That **Begehrungen** hervor, Begehrungen, etwas zu thun, sei es auch nur zu sprechen, die ursprünglich und an sich nicht verwerflich sind, die aber zu der Arbeit nicht passen, welche der Erzieher in Gemeinschaft mit ihm vorzunehmen hat und vielleicht auch jenseits dieser unmittelbaren Gemeinschaft und außerhalb der Schule von ihm fordern muß. Jene Begehrungen würden den ordnungsmäßigen Verlauf der Arbeit stören und hindern. Wenn nun der Zögling einer vernünftigen Überlegung und der Einsicht in die Notwendigkeit eines solchen geordneten Zustands fähig wäre, und wenn er außerdem des Willens fähig wäre, sich nach der Einsicht zu richten, und wenn der Wille und die Einsicht bei ihm

[3]) S. Ethik, § 23, S. 449.
[4]) S. Ethik, § 16, S. 273 und § 25, S. 495.

stets lebendig wären, wie bei Erwachsenen vorausgesetzt wird, so würde er selbst die Begehrungen zurückhalten und unterdrücken. Aber alle diese geistigen Zustände, vernünftige Überlegung, Einsicht, Wille, sind entweder bei dem Zöglinge noch gar nicht möglich, sie sind noch nicht bei ihm ausgebildet, oder wenn ja, so sind sie wenigstens in dem Augenblicke bei ihm nicht wirksam, wenn das Begehren im Bewußtsein sich ausbreitet, das auf nichts achtet und denkt, als auf seine Befriedigung und etwas ihr ferne Stehendes in der Seele gar nicht aufkommen läßt. Der geeignete Gemütszustand läßt sich auch nicht auf der Stelle, wo er gewünscht wird, wie durch ein Zauberwort herstellen. Ohnehin kann es nur durch Vorstellungen geschehen, die allein in das Innere wirklich eingreifen. Aber der Zögling ist vielleicht gar nicht aufgelegt, auf die Vorstellungen zu merken und sie fest zu halten, sondern zerstreut sich lieber mit anderm, was ihn davon abzieht, und verursacht gerade dadurch Störungen für die mit ihm vorzunehmende Arbeit. Das ist nun freilich an sich kein Fehler des Willens oder des Charakters; ohnehin sind ja diese ursprünglich gar nicht vorhanden. Damit aber aus solchen Störungen kein Fehler des Willens oder Charakters wird, indem sich eine Neigung in ihnen festsetzt, und damit Erziehung und Unterricht einen Anfang gewinnen kann, dazu ist die Regierung nötig, um wenigstens b e w u ß t l o s e G e w ö h n u n g e n bei dem Zöglinge zu schaffen, die s o g e n a n n t e n m i t t e l b a r e n T u g e n d e n, z. B. des Aufmerkens, des Stillesitzens und Stillehaltens für das, was mit ihm vorgenommen, der fleißigen Beschäftigung mit dem, womit er beschäftigt werden soll.[5]) Dadurch wird wenigstens der Boden für Erziehung und Unterricht im Geiste des Zöglings geebnet, wie auch in den Besserungsanstalten der Erwachsenen der Anfang der Besserung mit Gewöhnung an Arbeit, geregelter Lebensordnung u. s. w. gemacht wird. Die mittelbaren Tugenden, welche keine bewußte Hingebung an die zur Gewohnheit werdenden Thätigkeiten, keine Einsicht in die Gründe für die Gewöhnung fordern, sind überhaupt das Erste und Notwendigste bei jedem, der aus der Rohheit emporgehoben werden soll und für das darüber hinaus Liegende noch keine Empfänglichkeit besitzt und keine Anknüpfungspunkte darbietet.[6]) Bildung sind sie freilich schon darum nicht, weil dabei auf Einsicht nicht gerechnet wird, und auch darum nicht, weil die Vorstellungskreise nicht kunstvoll durch Erzeugen

[5]) Über die m i t t e l b a r e n T u g e n d e n handelt Ziller in der E t h i k. § 25, S. 492—495.

[6]) S. die Lehre von der Zucht. § 29.

und Zusammensetzen von Vorstellungen bearbeitet werden, damit die Konstruktion des Innern entstehe, wie sie der Erziehung angemessen ist. Statt dessen wird uns bloß fern gehalten, was für die Erziehung störend und hinderlich ist,[7]) und die Gemüter werden bloß unserm Willen unterworfen oder in Vertrauen an uns gefesselt, so daß sie sich auch ohne Einsicht in unsere Absichten und Gründe nach uns richten. Es wird also bloß ein äußerer, blinder Gehorsam gefordert, der auf eine Abrichtung des Geistes für die Zwecke der Erziehung berechnet ist, und ein solcher Gehorsam ist das äußerste Gegenteil von dem bewußten Thun, das Erziehung und Unterricht stets wenigstens in einem gewissen Umfange von dem Zöglinge fordern, schon bevor es zu einem sittlichen Gehorsam bei ihm kommt. Deshalb kann man, streng genommen, nicht einmal wagen, für Regierung den Namen Disziplin zu gebrauchen,[8]) und wenn er wirklich dafür gebraucht wird, wie es gewöhnlich geschieht, so muß man das nur als eine Freiheit des Sprachgebrauchs ansehen. Was aber die Regierung zu erreichen sucht, sucht sie nicht bloß ein für allemal vor dem Beginne von Erziehung und Unterricht herzustellen, sondern bis dahin, wo vernünftige Überlegung, Wille im Dienste der Einsicht und Selbstbeherrschung dem Zöglinge zu einer beharrlichen Macht im Innern geworden ist, sucht die Regierung stets vor allen Maßnahmen von Erziehung und Unterricht den dafür angemessenen Geisteszustand bei dem Zöglinge zu bereiten, und sie sucht ihn auch stets neben allen solchen Maßnahmen festzuhalten; es soll die Ordnung im innern und äußern Leben des Zöglings nicht fehlen, ohne welche eine geordnete, geregelte Thätigkeit sich gar nicht entwickeln kann. Gute Arten des Unterrichts und der Erziehung können allerdings allmählich selbst zugleich den Zwecken der Regierung dienen. Was sie in Beziehung auf die Erziehung mit vollem Bewußtsein des Zöglings leisten, leisten sie in letzterer Hinsicht ohne sein Bewußtsein.

Ohne jede Ordnung der Gemütsverfassung würde der sittliche Gehorsam, wie sich zeigt, in dem Gemüte des Zöglings nicht entstehen

[7]) Darnach ist die Thätigkeit der Regierung allerdings eine „negative," ihr Zweck besteht in der „Entfernung des gesetzlosen Thuns." (Vogt, Deutsche Blätter 1878. S. 22). Daneben darf aber die positive Seite derselben, die Erzeugung guter Gewöhnungen, nicht übersehen werden, diese hat Ziller in der vorliegenden Bearbeitung dadurch mehr als vordem zur Geltung zu bringen gesucht, daß er „die Regierung auf dem Begriffe der mittelbaren Tugend neu auferbaute".

[8]) Deshalb nicht, „weil es sich bei der Regierung nicht um ein Unterweisen sondern um ein Abrichten handelt." Regierung der Kinder. § 1. S. 17.

können. Er muß schlechthin gehorchen können, ehe er sich selbst, d. i. seiner Ansicht zu gehorchen vermag.[9]) Ohne jene Ordnung kann also bei ihm Ethisches und Schönes sich nicht erzeugen, das eben deshalb bei der Gemütsbildung sich etwas verspätet. Die Verspätung entsteht allerdings auch dadurch, daß beides auf Verhältnissen beruht und der Einsicht in dieselben doch die Erkenntnis des Einzelnen vorangehen muß. Ohne jene Ordnung in der Gemütsverfassung kann sich aber überhaupt nicht irgendwelche geordnete, geregelte Thätigkeit bei einem Menschen entwickeln. Denn diese ist in der That nicht bloß für eine solche Thätigkeit, wie das Bilden durch Erziehung und Unterricht, notwendig, wobei ideale Werte geschaffen werden sollen. Sie läßt sich auch nicht bei einer andern Thätigkeit entbehren, die nur überhaupt Zwecke und Erfolge zu erreichen sucht, also z. B. auch nicht für Fleiß und Anstrengung, die nicht gerade in den Dienst idealer Zwecke treten müssen. Es ist das allerdings ein Grund mehr, weshalb wir von der Regierung sagen müssen, daß sie bloß mittelbare Tugenden und eine darauf beruhende Sitte begründet, denn die unmittelbare Tugend und die Sittlichkeit läßt sich nicht für anderweitige, geschweige beliebige Zwecke als Mittel verwenden, sondern hat und bewahrt stets ihren eigenen selbständigen Wert. Die Regierung hat nicht einmal dies mit der Erziehung gemein, daß sie, wie diese, bleibende Resultate für das Leben zu erzielen sucht. Sie betrachtet sich selbst nur als einen Nothehelf der viel besser durch die eigene Überlegung, durch den eignen Willen und die Selbstbeherrschung des Zöglings ersetzt wird. Hat daher die Erziehung in dieser Beziehung ihren Zweck erreicht und soweit sie ihn erreicht hat, weicht die Regierung freiwillig zurück und fällt zuletzt ganz weg, sie ist durch die Erziehung selbst entbehrlich gemacht. Um so mehr ist sie selbst nicht eine bildende, erziehende Thätigkeit, die immer Bleibendes zu erreichen sucht.

Aber trotz allem dem ist sie eine durchaus notwendige Thätigkeit, die schon darum von der Erziehung selbst mit übernommen werden muß, weil sie von dieser zwar dem Begriffe nach sich streng unterscheidet und derselben sogar entgegensteht, aber doch zugleich mit den Thätigkeiten von Erziehung und Unterricht untrennbar verflochten ist und sich überall darin einschiebt. Die Störungen und Unordnungen der Kinderwelt wirken aber auch auf die Gesellschaft fort, wenn sie nicht durch die Regierung beschränkt werden. Insoweit vertritt daher

[9]) S. Ethik § 11, S. 165.

die Regierung sogar die Gesellschaft; denn diese hätte jene Störungen und Unordnungen zurückzudrängen, wenn es die Regierung nicht thäte. Um so gewisser liegt die Regierung an sich über die Erziehung hinaus, die niemals im Namen der Gesellschaft handelt, sondern dieser immer nur vorarbeitet.

Der Begriff der Regierung steht jetzt fest, und es fragt sich nunmehr, welche Maßregeln von ihr zu ergreifen sind.

§ 14.

Die Maßregeln der Schulregierung im allgemeinen.

Die Überschrift spricht bloß von den Maßregeln der Schulregierung, und es ist damit sogleich angedeutet, daß sich meine Vorlesung nicht über das ganze Gebiet der Regierung erstrecken soll, wie es in meinem Buche über die „Regierung der Kinder“ geschieht. Sie soll sich vielmehr bloß auf die Regierung innerhalb des Schul- und höchstens des Kindergartenkreises beschränken.

Vor allem wurzeln die störenden Begehrungen, welche die Regierung bekämpft, in der Nichtbefriedigung oder ungenügenden Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, die bei den Kindern vorhanden sind, und die sich dann zur Unzeit Luft machen; darum ist auf die Abstellung jenes Mangels von Seiten der Regierung zu dringen und alles Ernstes hineinzuwirken. Die Sorge dafür ist der Grundgedanke der ersten Hauptreihe von Regierungsmaßregeln. Schon während des Unterrichts sind z. B. Luft und Licht, Subsellien, Kleidung, Körperhaltung stets im Auge zu behalten, und alle Veranstaltungen für den Unterricht bis zu der Zahl und Eintheilung der Stunden herab, auch das Maß und die Art der Anstrengung, die bei dem Unterrichte und für den Unterricht gefordert werden, sie müssen stets zugleich darauf berechnet sein, daß dem Naturbedürfnisse des Sehens, des Atmens, der Bewegung u. s. w. nicht entgegengewirkt wird, sondern im Einklange mit der physiologisch-medizinischen Theorie alles geschieht, was Gesundheit und körperliches Wohlbefinden erfordert, unsere Bemühungen und Absichten mögen immerhin dem Zöglinge nicht zum Bewußtsein kommen; denn darauf hat es ja die Regierung als solche gar nicht abgesehen. Die ältere Pädagogik ist nicht immer mit der physiologisch-medizinischen Theorie im Einklange. Gegenwärtig ist die Übereinstimmung mit ihr ein in thesi allgemein anerkannter, ja fast zum Gemeinplatze herabgesunkener Grundsatz. In praxi wird er aber fort und fort nicht bloß aus Gedankenlosigkeit, sondern unter den nichtigsten, sogar von Erziehung und Unterricht hergenommenen Vor-

wänden auf die gewissenloseste Weise verletzt und damit eine Grundvoraussetzung aller Erziehung aufgehoben. Es ist geradezu unsäglich, welche Mengen und welche Grade von Abspannung, Schlaffheit, Unlust, von Mangel an geistiger Kraft und Geistesfrische dadurch verschuldet werden. Es fehlt ganz gewöhnlich die nöti ge Zeit und die passende Gelegenheit für Erholung und Unterhaltung; das Turnen, das bei Gesunden fast einem Universalmittel gegen Abspannung gleichkommt, wird unzureichend benutzt; gymnastische Spiele, wie sie in England üblich sind, ritterliche Übungen aller Art, künstlerische Darstellungen, wie sie das Mittelalter kannte, das Baden, Exkursionen und Schulreisen, freie Arbeiten in Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium, überhaupt das wahre Schulleben[1]) neben dem Schulunterrichte kommen nicht zu der Geltung, die ihnen gebührt. Man denkt nicht daran, vielleicht bis zur Tertia eines Gymnasiums den Schwerpunkt des Unterrichts in den Klassenunterricht zu legen, wozu die häusliche Arbeit nur als ein fast müheloser Zusatz kommen sollte, späterhin aber auf die häusliche Selbstthätigkeit für den Klassenunterricht den Schwerpunkt zu verlegen und dessen Stundenzahl fast um die Hälfte zu vermindern, weil es sich nunmehr darum handelt, daß der Zögling lerne, sich selbst zu unterrichten, Bücher mit der Feder in der Hand zu lesen, und Gelesenes wie Gehörtes oder Selbstgefundenes frei wiederzugeben. Weil man aber solche Veranstaltungen nicht trifft, leidet das physische Naturbedürfnis der Jugend, und das Übel wird durch die Unkenntnis und Ungeschicklichkeit in methodischer Hinsicht beträchtlich gesteigert; denn dadurch entsteht zunächst ein schädlicher Druck auf den Geist, der dann aber auch auf den Körper in der schädlichsten Weise zurückwirkt wegen der allgemeinen Korrespondenz zwischen physischen und geistigen Zuständen. Ein solcher Druck entsteht namentlich auch durch Verkürzung der Zwischenviertelstunden, die ohnehin für den Unterricht wenig Erfolg bringt, weil es nach dem Glockenschlage an der nötigen Ruhe, Sammlung und Aufmerksamkeit fehlt. In Anstalten, die ein Ersatz für die Famlie sein sollen, ist nicht einmal Entziehung oder Verschlechterung der Nahrung (wie bei „Wasser und Brot") oder auch nur Entziehung dessen, was den Stoffwechsel begünstigt (der Genußmittel), in sonst normalen Verhältnissen berechtigt. Es ver-

[1]) Über die Formen des Schullebens s. Jahrbuch XVIII, S. 230, sowie O. W. Beyer (die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, S. 101 ff. und K. Barth, über den Umgang 3. Aufl. S. 82 ff.

stößt das immer gegen die physiologische Pflege, die wir uns zur Pflicht gemacht haben.

So zahlreich indes auch die störenden Begehrungen sein mögen, die in körperlichen Zuständen wurzeln, sie machen doch immer nur den geringern Teil aus. Die allermeisten sind rein geistiger Art; denn eine jede von den unzähligen Vorstellungen, die sich in der Seele ansammeln, kann der Sitz eines störenden Begehrens werden, wenn sie nicht in ein richtiges Verhältnis zu den übrigen Teilen des Gekankenkreises gesetzt wird. Geschieht das nicht, so nimmt mit der Ausdehnung des Gedankenkreises die Menge und Größe der Störungen und Unordnungen zu. Die Herstellung des richtigen Verhältnisses wird aber durch eine zweite Hauptreihe von Regierungsmaßregeln angestrebt, welche dahin geht, dem Zöglinge, sei es durch die Arbeit von Erziehung und Unterricht, sei es durch Spiel[2]) und Unterhaltung,[3]) Beschäftigung darzubieten, die weder über, noch unter seinem geistigen Horizonte liegen. Dort würden sonst infolge wiederholten Abreißens der Gedankenfäden Betäubung und Verwirrung entstehen — ein Zustand, der dem Dichter so vorkommt, als ob uns ein Mühlrad im Kopfe herum ginge — hier würde geistige Leere entstehen, und beides kann durch solche Arten der Beschäftigung veranlaßt werden, die z. B. so fremdartig für den Zögling sind, daß er dafür keine Anknüpfungen besitzt, oder so trivial, daß alle Empfänglichkeit für sie abgestumpft ist, oder durch solche, die mehr Erwartungen anregen, als sie erfüllen, es kann aber auch durch zu große oder zu geringe Menge des Dargebotenen, es kann durch zu raschen oder zu langsamen Fortschritt des Darbietens herbeigeführt werden. Immer entsteht ein allgemeines Stocken des Gedankenlaufs, eine geistige Ebbe, zumal die Einmischungen von innen her, die den Zustand abzuändern suchen, als ungehörig abgewiesen werden müssen. Es entsteht zugleich das allerdrückendste Gefühl, das Gefühl der Langeweile, das immer zu vollständigem Müßiggange oder doch zu einem geschäftigen, noch mit äußerm gleichgültigen Thun verbundenen Müßiggange hinführt, und dieser erzeugt auch das Gefühl immer von neuem. Dann giebt man sich aber leicht an jedes beliebige, im Innern auftauchende Begehren hin, das wenigstens eine augenblickliche Unterbrechung des gegenwärtigen Zustands und Befreiung von dem damit verbundenen drückenden Gefühle verspricht, mag es auch das verkehrteste

idleness

[2]) S. z. B. Georgens, das Spiel und die Spiele der Jugend. Leipzig b. Spamer.

[3]) S. z. B. Barth und Niederley, des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. Leipzig b. Velhagen und Klasing.

sein und noch so große Unordnungen bewirken. Dagegen schützen nur solche Beschäftigungen, die den Geist ganz ausfüllen und in Anspruch nehmen, und den Gedankenlauf in Fluß erhalten. Gute Arten des Unterrichts und der Erziehung machen daher anderweitige Veranstaltungen der Regierung am gewissesten entbehrlich. Dagegen vermehren und steigern schlechte Arten des Unterrichts, die bloß den Gedankenkreis erweitern, zunächst die unordentlichen Begehrungen und weiterhin sogar die Verbrechen; denn diese entwickeln sich aus jenen.[4])

Indes so lange nicht ein das Innere allgemein beherrschendes Streben ausgebildet ist, reichen Beschäftigungen nicht hin, das unordentliche Begehren des Zöglings in der unmerklichen, ihm selbst unbewußten Weise, die ihnen eigen ist, abzuleiten. Es treten Pausen der Beschäftigung ein, in die sich nur zu leicht das Spiel unordentlicher Begehrungen wieder einmischt. Alle Arbeit ist aber mit Anstrengungen verbunden, die selbst von den an sich spannendsten und fesselndsten Beschäftigungen abschrecken, wenn die Kraft noch nicht genug erstarkt ist, und das ziellose Begehren taucht auch hier wieder auf. Es ist deshalb eine dritte Reihe von Regierungsmaßregeln nötig. Sie üben einen gewaltsamen Druck auf den Geist aus, um die Regungen, die sich durch das sanfte Mittel der Beschäftigung nicht ableiten lassen, zu unterdrücken und nieder zu halten, ja dem Widerstreben gegenüber den Gehorsam zu erzwingen. Das geschieht durch positiven oder negativen Befehl oder für eine Mehrheit von ähnlichen Fällen durch ein Gesetz von Seiten des Willens des Erziehers, der anordnet, was geschehen und was nicht geschehen soll, und den Zögling an die Anordnung bindet, wenn er auch deren Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit nicht einsieht; das kümmert ja die Regierung nicht. Sie darf aber die Anordnung nicht als eine selbstverständliche unterlassen, zumal der Zögling über das, was für eine geordnete Gemeinschaft notwendig ist, kein deutliches Bewußtsein besitzt. Schon die Form des Gebots (Jean Paul) muß ferner so beschaffen sein, daß die Veranlassung zu mangelndem Ungehorsam nicht eintritt. Dazu gehört, der Wille muß klar und entschieden hervortreten, er darf sich also namentlich nicht widersprechen, und er muß immer auch dem Zöglinge als möglich, als ausführbar erscheinen. Der Wille muß erkennen lassen, daß er sich auf nichts, was ihn ablenken oder aufhalten könnte, einlassen würde, daß er nichts als seine Durchführung will, und das muß sich auch durch den knappen, abgebrochenen Ton, den sogenannten Accent der Regierung, ausdrücken, bei dem selbst

---

[4]) Über den Unterricht als Beschäftigungsmittel s. Grundlegung. § 1. S. 2.

die Worte durch einen Wink, durch einen energischen Blick ersetzt werden können. Geschweige, daß dabei weitläufige Betrachtungen angestellt werden dürften (namentlich der Gründe für die Anordnung bedarf es ja gar nicht), oder daß den Quellen des Anstoßes nachgeforscht werden müßte. Genug, daß der Anstoß vorliegt, oder sicher zu fürchten ist. Der Wille muß sogar die feste Überzeugung bei dem, dem er gilt, begründen, daß er unfehlbar, ausnahmslos, ja wie eine Naturnotwendigkeit zur Ausführung gelangen wird, die deshalb, selbst auf das Bitten oder Versprechen des Zöglings hin, einer weitern Verfügung des Erziehers entrückt ist. Je mehr der Wille diesen Charakter an sich trägt, um so gewisser unterwirft sich ihm der Zögling; denn einer solchen Kraft ist er selbst nicht fähig, geschweige, daß er ihr gewachsen wäre.

Er unterwirft sich vollends dann, wenn da, wo die Übertretung doch droht, oder wenigstens ein zu langsamer nnd unvollständiger Gehorsam in Aussicht steht, durch *Anhalten und wiederholte Hinweisung* auf die Anordnung für Einprägung in der Erinnerung gesorgt wird, und wofern die Übertretung ja eingetreten sein sollte, für mündliche oder zur Verstärkung sogar für schriftliche Fixierung dessen, was hätte geschehen sollen. Ja wenn der Ungehorsam sich häuft und die Gefahr entsteht, daß sich Neigung und Wille darin festsetzen möchten, so müssen die einzelnen ähnlichen Fälle des Anstoßes in einem besondern Buche gesammelt werden, und indem sie ihm daraus bei einer Wiederholung mit dem wiederholten Hinweis auf das, was hätte geschehen sollen, vorgehalten werden, soll sich dadurch Befehl und Gesetz tiefer einprägen. Freilich ist das ein schon an der Grenze der Regierung liegendes Ausnahmeverfahren; denn sonst wird von der Regierung, der es ja immer nur auf ein Bedürfnis des Augenblicks ankommt, *Alles rasch vergessen*, wenn der Anstoß vorüber gegangen und ausgeglichen ist. Selbst nach einer Äußerung des größten Ernstes und der größten Strenge ist für gewöhnlich im nächsten Augenblicke alles rein vergessen, wie wenn kein Anstoß vorgekommen wäre. Man kommt darauf nicht wieder zurück, trägt dem Zöglinge nicht nach — allerdings ganz im Gegensatze zu den Maßregeln der Erziehung, die tief in das Gemüt eingreifen sollen und deren Nachwirkung auf lange festgehalten werden muß, aber auch im Gegensatze zu dem Schauspiele der Verkündigung von gedruckten Gesetzen an die Schüler, von denen viele an bestimmte Arten der Unordnung gar nicht denken würden.

Freilich kann auch die Gefahr drohen, daß die Erinnerung an die Unordnung nicht genügt, um den Ungehorsam abzuwehren und das ist am meisten zu befürchten, wenn wiederholte Befriedigung unordent-

licher Begehrung einen Ansatz zum Wollen derselben, also einen weit stärkern Gemütszustand, und infolgedessen einen Ansatz zu absichtlichem Widerstreben gegen das Gebot (in der Form von Trotz) hat entstehen lassen. Dann gilt es, so intensive Vorstellungen und Gefühle als Hülfen für Vorstellung des Gebots zu erwecken, daß die den Gedankenkreis des Zöglings beherrschenden Vorstellungen und Bestrebungen, so weit sie dem Willen des Erziehers widerstreiten, gehemmt werden. Es muß deshalb im voraus ein Übel angedroht werden, das der von dem befriedigten Begehren zu erwartenden Lust mindestens das Gleichgewicht halten oder sie bei größerer Strenge sogar überbieten würde. Das Übel darf allerdings der Art und dem Grade nach nicht zugleich im voraus näher bestimmt werden, weil die Unbestimmtheit abschreckender wirkt und weil sie den Zögling nicht zu dem eudämonistischen Abmessen des drohenden Übels an der bei befriedigtem Begehren zu erwartenden Lust und zum Abschätzen des Überschusses verleiten soll. Die Drohung darf auch nicht allgemein ausgesprochen werden, sondern ist immer, um recht wirksam zu sein, an den Einzelnen zu richten, bei dem der Anstoß droht.

Erfolgt aber die Übertretung trotz der Drohung, so muß den Übertreter auch das angedrohte Übel in Form der Strafe wirklich treffen, so sehr sie unserm natürlichen Mitgefühle widerstreben mag. Die Strafe muß wiederum wie eine selbst über den Willen des Erziehers stehende Naturnotwendigkeit erscheinen (um so weniger läßt sie Verstimmung und Bitterkeit zurück), wie eine Naturnotwendigkeit, der durch Verhandlungen und Versprechungen nichts abzudingen ist, und sie muß ohne allen Aufschub erfolgen, den überhaupt der Wille nicht kennt. Strafübel sind freilich nur in äußerst beschränkter Zahl und in äußerst beschränktem Maße anwendbar, und sie sind deshalb so leicht zu erschöpfen. Die Regierung darf ja nicht, wie die wirkliche Erziehung, an die eigene Überlegung des Zöglings appellieren; dann würden sich allerdings mannigfaltigere Strafen ergeben. Es muß auch verhütet werden, daß der Zögling die Größe des Übels gegen die Lust der Übertretung abmißt, und schon darum dürfen dieselben Strafen sich nicht bei denselben Umständen wiederholen; das würde ohnehin wieder nur dahin führen, daß sich ihre Wirkung abstumpfte; aber eine Strafe, die keinen Eindruck hervorbringt, ist zwecklos und dem Wohlwollen gegenüber nicht erlaubt. Allerdings erwartet die frühe Jugend darum dieselbe Strafe nicht so leicht unter ähnlichen Umständen, wie der Erwachsene, weil sie immer dazu inkliniert, in jeden besondern Lebenskreis, zu dem die Übertretung gehört, keine Erinnerung an die

ähnlichen Fälle anderer Kreise herüberwirken zu lassen. Aus demselben Grunde geschieht es ja auch, daß der Zögling den Gehorsam, den er bestimmten Persönlichkeiten versagt, andern Persönlichkeiten gegenüber, zumal in einer andern Lage, willig leistet, wenn sich nur nicht der allgemeine Entschluß bei ihm festgesetzt hat, von Erwachsenen sich überhaupt nicht mehr beeinflussen zu lassen — ein Entschluß, der zeigen würde, daß er der Erziehung entwachsen sei.

Dazu kommt, wie der Erzieher nicht im Affekt handeln darf, der die Klarheit und Stärke seines Willens nur schwächen würde, so darf auch die Strafe den Zögling nicht etwa in Affekt versetzen. Es würde dadurch der Eindruck der Mißbilligung, die sich in der Strafe kundgeben soll, und der Eindruck des Willens, der die Mißbilligung empfindet, bei dem Zöglinge abgeschwächt werden. Daher sind nicht bloß die starken Strafgrade überhaupt ausgeschlossen, es muß auch, was man leider erst sehr spät selbst in der Theorie eingesehen hat, die antik-mittelalterliche Roheit körperlicher Züchtigung selbst bei den jüngsten Kindern wegfallen;[5] denn wenn man sich auf günstige Wirkungen derselben glaubt berufen zu können, so ist das eben nur eine Täuschung der Erfahrung, eine kräftige Willensäußerung, die sich in anderer Weise durch die Strafe kundgegeben hätte, würde in derselben Zeit dieselben Wirkungen noch viel sicherer gehabt haben, weil dann die aus dem Affekt stammende Verdunkelung des Vorstellens nicht stattgehabt hätte. Die schwersten Strafen, z. B. Einschließung, haben ohnehin noch den besondern Nachteil, sie verdrängen wohl am allerzuverlässigsten die unordentlichen Begehrungen von der Oberfläche des Geistes, so daß es den Anschein hat, als ob sie gar nicht mehr vorhanden seien. Die Regierung bildet aber die Begehrungen nicht um, und je weniger sie folglich zu Tage treten, desto weniger kommen sie mit dem bildenden Einflusse der Erziehung in Berührung, und sie bleiben dann so roh, wie ihrer Natur nach sind, als latente Kräfte in der Tiefe des Geistes zurück, was um so gefährlicher ist, da sich in ihnen gar leicht eine falsche Art von Einbildungsvorstellungen festsetzt. Überdies verstärkten sie sich noch durch den Druck, unter dem sie gehalten werden, nach der Natur der geistigen Kräfte; denn der Druck setzt sie innerhalb gewisser Grenzen in nur um so größere Spannung. Sobald und so weit ihnen daher Gelegenheit zu freier Bewegung gegeben wird — und diese kann nicht ausbleiben, da Selbstregierung immer Ziel ist — treten sie mit um so

[5]) Zu dieser Ansicht ist Ziller erst durch erneute Überlegungen gekommen. In der „Regierung der Kinder" erklärt er die Körperstrafe innerhalb gewisser Grenzen für zulässig. S. Regierung. § 11 S. 93.

stärkerer Gewalt hervor, wofür auch die allbekanntesten Erfahrungen sprechen. Es bleibt als Strafmittel in der That nichts übrig, als das tadelnde Urteil des Verweises, für den aber auch die Äußerung durch Mienen genügt, und Beschränkung der äußern Freiheit, die sonst das Wohlwollen im weitesten Umfange gestattet, weil sie immer von Wohlgefühl begleitet ist, und die von der Erziehung auch deshalb begünstigt wird, weil außerdem der eigne Wille des Zöglings und besonders sein aus dem individuellen Leben hervorwachsender Wille nicht genug angeregt wird und sich nicht stark genug ausbildet. Je mehr sich dann die Beschränkung in einzelnen scharf und deutlich abgegrenzten Ausnahmefällen von der sonst herrschenden Sitte abhebt, ein um so größerer Eindruck wird durch die Freiheitsstrafe hervorgebracht. Beides aber, Beschränkung der freien Bewegung und Verweis, kann in allen Abstufungen und Graden zur Verwendung kommen, die nur noch irgend eine Empfänglichkeit vorfinden und nicht als harte Strafen verboten sind.

Alle Strafe leidet indes an dem Mangel, daß sie immer nur stoßweise, intermittierend auftritt. So wirkt sie aber nicht stark genug, und es erscheint darum ein gleichmäßiger, das Ganze des innern und äußern Lebens bedeckender Druck in der Form der Aufsicht oder Kontrole als wünschenswert, zumal die von Befehl und Gesetz ausgehenden Gewaltsmaßregeln gar leicht dahin führen, daß Verheimlichung des Anstoßes und Betrug den Anstoß selbst den Blicken der Regierung entziehen. Das würde aber Regierung illusorisch machen, und Verheimlichung, Verschlossenheit des Zöglings müssen auch schon deshalb vermieden werden: ohne Offenheit und Wahrhaftigkeit des Zöglings, wenn also sein Inneres nicht offen und wahr vor den Augen des Erziehers liegt, und er diesem nicht unbefangen seine Meinungen, Phantasieen und Neigungen, seine Pläne und Thaten darlegt, ohne diese Voraussetzung ist alle Erziehung unmöglich, weil sie sich auf Kenntnis des Geisteszustandes stützen muß. Freilich darf auch die Aufsicht nicht etwa im Vertrauen auf ihre gute Absicht durch eine peinliche Überwachung, die jeden Zögling ohne Unterschied als der Verheimlichung verdächtig behandelt und durch ihre Regelmäßigkeit nicht einmal die Anstöße entdeckt, die freie Bewegung ganz aufheben. Die Jugend muß sich mit Freiheit versuchen können und von der Regierung muß sie dabei in vorsichtiger Weise gewagt werden. Es entstehen so zwei Hauptformen der Aufsicht. Zunächst eine scheinbar unabsichtliche, die darauf beruht: wo die Jugend wirklich zu beaufsichtigen ist, beschäftigt man sich wie unabsichtlich in ihrer unmittelbaren Nähe und vielleicht mit ihr selbst in der Form der Unterhaltung. Es keimen dann die rohen Begehrungen gar

nicht auf. Außerdem beschränkt sich die Aufsicht nur darauf, daß der Erzieher allüberall, wo die Jugend sich selbst überlassen ist, doch einmal wie unabsichtlich unter irgend einem Vorwande erscheint und sich von dem geordneten Zustande überzeugt, wo aber etwas daran zu fehlen scheint, sich in ungezwungener, nicht lästig fallender Weise dabei zu beteiligen sucht, so lange und so weit es nötig scheint. Die zweite Hauptform berechtigter Aufsicht ist die retrospektive. Sie besteht darin: man überläßt einen Zögling bei ganzen Reihen von Handlungen völlig sich selbst. Aber man kann ihn dabei aus der Ferne beobachten, ohne ohne daß er es ahnt, oder man kennt ohnehin die begleitenden Umstände, die betreffenden Lokalitäten, die in Betracht kommenden Zeiten, die eingreifenden Personen, die zu den Handlungen gehören, hinreichend genau, und man läßt sich dann, sei es in der Form der Unterhaltung, sei es, um z. B. die richtige Ausführung von Aufträgen zu kontrollieren, oder in irgend einer andern für den gegenwärtigen Zweck bloß scheinbaren Absicht die ganze Handlungsweise rekapitulieren. Aus der Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung derselben mit den uns bekannten Punkten können wir dann auf einen ordnungsmäßigen Verlauf oder einen Mangel daran schließen, und im letztern Falle müßte man allerdings auf die erste Hauptform der Aufsicht zurückgreifen. An die Stelle einer solchen Aufsicht darf nicht als eine Art Amt eine aus der Mitte der Schüler selbst bestellte Aufsicht treten; denn sie erzeugt immer eines von zwei Übeln, oder sogar beide zugleich. Das eine Übel ist: es wird ein Herrschaftsverhältnis des einen Zöglings über andere begründet, und das arbeitet nur dem sogenannten Pennalismus,[6]) d. i. der Herrschaft stärkerer Kräfte über die schwächern, in die Hände und führt zur Unterdrückung der letztern. Das ist aber ohnehin eine Gefahr, ja eine Erbkrankheit in solchen Erziehungsverhältnissen, in denen mehrere Zöglinge nebeneinander sich befinden, daß die schwächern Kräfte so leicht in eine falsche Unterordnung geraten, und darf die Regierung durch ihre Einrichtung nicht noch befördern. Die Erziehung muß ja auch die Schwachen heben und halten, sie muß ihnen so gut, wie den Starken eine freie, durch keinen Druck beengte Entwicklung zu verschaffen suchen, zumal aller Druck so leicht zum Einschlagen einer falschen Richtung, eines falschen Auswegs hinleitet. Das zweite Übel, das sich mit der Aufsicht als einer falschen Art von Schüleramt verbindet, ist: es bildet sich ein die Anforderungen der Erziehung scheinbar befriedigendes Über-

---

[6]) Über den Pennalismus vgl. Ziller, die Regierung der Kinder S. 132 ff.

einkommen über die Unordnung aus, und diese verstärkt sich daher infolge der Vereinigung der Kräfte. Das ist aber immer zu fürchten, da die Schüler einander näher stehen, als dem Lehrer, und planmäßige Opposition gegen seine Veranstaltungen auf die ihre Kraft versuchende Jugend einen großen Reiz ausübt (nitimur in vetitum).

Über die Aufsicht hinaus läßt sich die Reihe der Gewaltmaßregeln nicht fortsetzen, und da wir bei einer so beschränkten Reihe leicht in die Lage kommen, daß uns eine Steigerung des Drucks nicht mehr möglich ist, so muß man die Vorsicht streng beobachten, daß man nicht *zu einer stärkern Druckmaßregel* übergeht, so lange nicht alle in der Theorie vorangestellten Maßregeln schon in Wirksamkeit getreten und die Gewaltmaßregeln von den niedrigsten Graden an schon durchlaufen sind. Man darf also in jedem einzelnen bestimmten Falle nicht drohen, wenn nicht in Bezug auf diesen Fall der Befehl zuvor für sich aufgetreten ist, man darf nicht strafen, ohne daß gedroht worden ist, man darf keine Aufsicht einrichten, so lange die Strafe sich als zureichend erweist, man darf nicht einen stärkern Grad des Drucks wählen, so lange man den schwächern Grad noch nicht versucht hat (etwa um gleich bei der ersten Regung einer unordentlichen Neigung recht abschreckend zu wirken), und man darf nicht durch Druckmaßregeln zu ersetzen suchen, was bei den Beschäftigungen und bei der Befriedigung von berechtigten Naturbedürfnissen versäumt worden ist. Die ganze Reihe von Druckmaßregeln wirkt aber überhaupt wegen der vielen Bedingungen und Kautelen, mit denen sie verbunden ist, am wenigsten zuverlässig, und überdies gerät dabei die Regierung so leicht in Gefahr, mit der eigentlichen Erziehung in einen Konflikt zu kommen, so bei der eudämonistischen Abschätzung des Strafübels gegen die aus der Übertretung hervorgehende Lust, bei einer zu weit ausgedehnten Beschränkung der Freiheit, bei der Aufhebung offener Hingebung des Zöglings an den Erzieher, durch Erzeugung gefährlicher latenter Kräfte, durch Erregung von Affekten. Es ist daher ein Glück, daß es noch eine *vierte Reihe* von Regierungsmaßregeln giebt, welche eines Teils ganz zuverlässig wirkt und andern Teils das Gefährliche und so leicht Schädliche bei den Druckmaßregeln verschwinden macht. Die Maßregeln wirken im allgemeinen dahin, daß der Zögling, auch ohne Umbildung seines Innern, *die Geistesrichtung des Erziehers annimmt* und dadurch unwillkürlich, ja unbewußt so bestimmt und beschränkt wird, wie es für eine geordnete Gemeinschaft notwendig ist; denn er sieht dann die Unordnungen, die ihn in ein falsches Verhältnis zur Erziehung setzen, mit denselben Augen an, wie der Erzieher selbst. Zunächst wird das durch die Macht erreicht, die

die Persönlichkeit des Erziehers auf die Gemüter der frühen Jugend ausübt. Diese selbst ist eines so umfassenden Wissens und Willens und eines so charaktervollen, auch das Einzelne in das Ganze richtig einordnenden Handelns nicht fähig. Um so imponierender wirkt auf sie eine Persönlichkeit, die damit ausgestattet ist, und durch deren Überlegenheit werden die schwächern Kräfte, wenn der Zögling diese im Verhältnis zu jener vorstellt, ganz unwillkürlich genötigt, sich von der stärkern Kraft beherrschen zu lassen, so daß sie in der Richtung fortgehen, die ihnen durch die Persönlichkeit vorgezeichnet ist,[7] und zwar wiederum auch ohne Einsicht in die Bedeutung der Geistesrichtung, der sie folgen, vielmehr schon im blinden Vertrauen auf die überlegene Einsicht und Kraft des Lehrers und Erziehers. Eine solche Geistesmacht muß man natürlich besitzen, um sie wirken lassen zu können, und sie muß viel früher erworben sein, ehe sie für die Regierung verwendbar ist. Ohne philosophisch-systematische Durchbildung des Gedankenkreises ist sie gar nicht denkbar. Tritt aber jene Durchbildung deutlich hervor, so verschwindet dagegen auch ein einzelner Mangel des Wissens oder ein Mißgriff, der etwa doch vorkommt, in den Augen des Zöglings. Die schon festgewurzelte Überzeugung von der Geistesüberlegenheit des Erziehers wird dadurch nicht alteriert, da Einzelnes überhaupt in der Seele keinen Eindruck macht, und die Geistesüberlegenheit bewährt sich überdies selbst in einem solchen Falle bei der Anneigung dessen, was ihm bis dahin unbekannt war, und was vielleicht der Zögling selbst ihm jetzt dargeboten hat, durch die Art seiner Verarbeitung und durch die Sorgfalt und Gründlichkeit, mit der fehlerhafte Züge ausgeschieden werden. Die Geistesüberlegenheit selbst ist auch nicht durch äußere Vorzüge, wie durch einen Vorzug des Ranges, oder durch irgend einen Schein der Autorität ersetzbar. Ohnehin urteilt darüber die frühe Jugend viel unbefangener und vorurteilsloser als die spätere Jugend und der Mann, wenn sich diese nicht durch Grundsätze leiten lassen. Sie läßt sich auch ohne Grundsätze viel weniger leicht täuschen, sondern folgt rückhaltslos der Macht wahrer Autorität, die ihr gegenübertritt. Schon das verschafft dem Beispiele und der Persönlichkeit der Erziehers eine so große Bedeutung; freilich entspringt auch daraus für ihn eine große Verantwortlichkeit, daß nicht dem Zöglinge nach irgend einer Seite das rechte Vorbild der Erziehung fehle oder das Beispiel, das dem Zöglinge wirklich gegeben wird, ihn nicht in eine falsche Erziehung hineinziehe.

[7]) Über die Bedeutung der Persönlichkeit für das Werk der Erziehung vgl. Grundlegung. § 5. S. 142 ff.

Die Macht wahrer Autorität ist aber nur der eine Weg, auf dem der Zögling in die Auffassungs- und Denkweise des Erziehers hineingezogen wird. Der andere Weg ist, daß der Zögling Anhänglichkeit an den Erzieher gewinnt und dadurch mit ihm in eine Einheit des Auffassens, Denkens und Strebens verschmilzt. Jede Differenz trennt dann den Zögling vom Erzieher und wird von dem Zöglinge selbst schmerzlich empfunden. Er ist deshalb bemüht, eine solche Differenz zu vermeiden, und die Entfernung, den Widerstreit, die wirklich eingetreten sind, wieder auszugleichen und gut zu machen Das Verhältnis wird dadurch begründet, daß der Erzieher dem Zöglinge entgegenkommt und sich ihm anschließt, auf seine Ansichten und Gespräche, auf seine Wünsche, Gefühle und Interessen eingeht und ihm durch die That die Fähigkeit, wie die Geneigtheit beweist, auch mit ihm scherzen, mit ihm froh und heiter sein zu können. Das Verhältnis gestaltet sich allerdings zunächst so, daß sich der Erzieher nach dem Zöglinge richtet, statt daß es im Interesse der Regierung umgekehrt sein soll. Das ist aber auch nur die Vorbereitung, es soll dadurch nur das Vertrauen zu dem Erzieher geweckt werden, und um das Verhältnis zu einem für die Regierung unmittelbar bedeutungsvollen zu machen, dazu ist dann weiter notwendig, daß der Erzieher den Zögling auch an seinen eigenen Gedanken und seinem Geistesleben Teil nehmen läßt. Das ist freilich viel schwieriger, weil der Erzieher auf einem höhern Standpunkte steht und zu aller Verschmelzung der Gemüter eine gewisse Gleichheit der Verhältnisse gehört. Diese läßt sich aber herstellen, Erzieher und Zögling können sich wirklich vielfach auf einen gemeinsamen Boden stellen, z. B. durch gegenseitige Unterstützung beim Anlegen naturhistorischer Sammlungen, bei gemeinsamen Veranstaltungen für physikalische oder technische Versuche, durch gemeinsame Privatlektüre und Besprechungen drrüber, durch Unterhaltungen auf Spaziergängen und Exkursionen, durch gemeinsame Überlegungen auf Reisen, durch gemeinsame Ausführung von dem in Gemeinschaft Unternommenen u. s. w.[8]) So gewöhnt sich der Zögling, in Übereinstimmung mit dem Erzieher zu denken und zu handeln, und es entsteht bei ihm eine Anhänglichkeit an den Erzieher, wobei er wieder ganz unwillkürlich und bewußtlos von der Persönlichkeit desselben mit fortgezogen und bestimmt wird, wie zuvor durch die Macht seiner Autorität. Freilich muß sich der Erzieher darum ernstlich bemühen, die Anhänglichkeit des Zöglings zu gewinnen, die Anhänglichkeit ist auch oft nur durch große Anstrengungen zu erwerben, und

---

[8]) S. E. Barth: Über den Umgang. 3. Auflage. 1882.

man darf sich niemals darauf verlassen, daß sie sich ganz von selbst entwickeln und erhalten werde. Aber erst wenn die Gefühle der Autorität und Anhänglichkeit begründet sind, können die Maßregeln von dem Befehle an bis zur Aufsicht hin recht wirksam werden. Erst dann wirkt der Erzieher zuverlässig über seine Gegenwart hinaus auf den Zögling. Erst dann wird ein pünktlicher, genauer und williger Gehorsam erreicht, wobei der Zögling dem ausgesprochenen Willen des Erziehers auf der Stelle folgt, wo nicht vorauseilt, ohne daß ein Rückstand des Auszuführenden bleibt. Erst dann wirken die Gewaltmaßregeln der Regierung zuverlässig so, daß sich nicht die außerdem drohenden Nachteile anschließen. Der Zögling wird sich dann z. B. gewiß nicht dem Erzieher verschließen, er wird nicht andere Berechnungen anstellen, er wird nicht heimliche Gedanken hegen, er wird nicht bloß aus Zwang und ungern nachgeben, die Regierung wird nicht in Konflikt mit den Tendenzen der Erziehung geraten u. s. w. Auf den Gefühlen der Autorität und Anhänglichkeit muß auch alle Sitte und Gewöhnung ruhen, die außerdem die Regierung zu erzeugen sucht, diese muß von jenen getragen werden, es muß dadurch die Stimmung des Zöglings so beherrscht werden, daß er ihr unwillkürlich nachgiebt, und wenn noch spannende, den Geist ausfüllende Beschäftigungen hinzukommen, wenn für die organischen Naturbedürfnisse genügend gesorgt wird, so kann es gar nicht fehlen, die Regierung wird in normalen Verhältnissen leicht und sicher gewinnen.

Es bleibt uns nunmehr nur noch übrig, die allgemeinen Regierungsmaßregeln für den Unterricht und insbesondere den Schulunterricht so zu spezialisieren, wie es dem Bedürfnisse desselben entspricht. Es bildet das zugleich den Übergang zur Unterrichtslehre.

The Tr. the ultimate gr. Influence.
He ch. present to the ch. a concrete example of "innere Freiheit."

§ 15.

Spezielle Regierungsmaßregeln für den Schulunterricht.

Jede Lehrstunde muß im Interesse der Regierung möglichst bald ganz regelmäßig mit einem *raschen Überblicke* über die ganze Klasse beginnen, der stillschweigend eine retrospektive Kontrolle darüber übt, ob alles zum Unterrichte Notwendige geschehen, ob alles mitgebracht und herbeigeschafft ist, ob alles, was gebraucht wird, an rechter Stelle sich befindet, ob alles, was fern bleiben oder bei Seite gestellt, abgelegt werden soll, auch wirklich in diese Lage gebracht ist. Für das, was dazu im allgemeinen gehört, muß sich eine im Bewußtsein des einzelnen Schülers *feststehende Sitte* bilden. Indes auch nachdem das geschehen ist, muß einzelnes immer noch im voraus für die einzelne Lehrstunde ausdrücklich angeordnet worden sein, namentlich alles, was von Stunde zu Stunde zu häuslichem Memorieren aufzugeben ist. Der Überblick muß bei denen etwas länger verweilen, welche einen Anstoß erwarten lassen. Bis dahin aber, wo sich die feststehende Sitte bei dem einzelnen Schüler gebildet hat und damit sie sich bilde, muß statt des spätern stillschweigenden Überblicks zu Anfang jeder Lehrstunde regelmäßig ein *Aufzählen und Überhören* des für die Stunde Notwendigen und schon vorher in Reihen gebrachten und Eingeprägten, verbunden mit der Bestätigung des wirklich Geleisteten, eintreten, mag es nun von allen oder von einzelnen zu leisten gewesen sein. Es ist das die primitivste Form der retrospektiven Kontrolle. Der Zeitpunkt aber, wo die beiden Formen der Kontrolle aufzutreten haben, ist zugleich der Augenblick, wo diejenigen, welche etwas versäumten, sich *freiwillig* zu melden haben, und dasjenige, was sich davon noch nachholen läßt, auch wirklich nachgeholt werden muß. Der nachfolgende Unterricht darf nicht damit unterbrochen werden. Was aber an der Stelle des Versäumten hätte geschehen sollen, und wie es hätte geschehen sollen der allgemeinen oder speziellen Anordnung gemäß, das muß zur Einprägung derselben für die Zukunft ganz in extenso wiederholt werden, und in ähnlicher Weise, wenn ein Versäumnis des Schülers während des spätern Unterrichts zu rügen ist, z. B. im Falle des Zuspätkommens hat er stets die empfangene Rüge etwa mit den Worten zu motivieren: denn die Stunden beginnen zu der bestimmten Zeit.

Gleich von der retrospektiven Kontrolle an ist der Lehrer von allen Schülern mit den Blicken zu fixieren, und die jüngsten haben überdies unausgesetzt zum Behuf einer fortgesetzten Kontrolle ihre Hände auf die Tafel zu legen. Das Fixieren muß ohne Unterbrechung so lange fortgesetzt werden, bis die Schüler nach ausdrücklicher Anordnung oder nach der Natur der Unterrichtsveranstaltung auf irgend ein Lernmittel zu blicken haben, und sobald das abgeschlossen ist, müssen sie zum Fixieren zurückkehren. Schon der erste Überblick des Lehrers zu Anfang der Lehrstunde überwacht das mit aller Strenge, und das Sprechen des Lehrers darf gar nicht beginnen, es darf auch nicht fortgesetzt oder wieder aufgenommen werden, wenn das Fixieren von irgend einer Seite unterlassen wird; denn es ist die regierungsmäßige Vorbedingung für alles Aufmerken. Der retrospektive Überblick des Lehrers über die ganze Klasse zu Anfang der Lehrstunde geht aber weiterhin in einen fortwährend die Gegenwart kontrollierenden Blick über, und der kontrollierende Blick verwandelt sich nach Bedürfnis in einen befehlenden und vorschreibenden, in einen drohenden oder strafenden, auf die der kontrollierende Blick ursprünglich erst gefolgt ist. Befehlen, Drohen, Strafen muß aber nicht gerade durch Blick und Mienen, es kann auch durch Innehalten beim Reden, durch leises Pochen sympolisiert, dagegen darf es nur in Ausnahmefällen von der Angemessenheit zu der knappen Form der Regierung in Worte gekleidet werden. Damit man aber nicht die Klasse aus den Augen verliere, darf man sich nur mit Vorsicht und höchstens auf einen Moment von ihr abwenden. Nur rasch und nur Weniges darf man selbst an die Wandtafel schreiben oder zeichnen. Sobald das Anzuschreibende oder Anzuzeichnende sich ausdehnt, muß es einem Schüler übertragen und er muß nötigenfalls dafür vorbereitet werden. Vollends Experimente, naturhistorische Erfahrungen sind nicht in den Lehrstunden darzubieten, sondern nur in den freien Beschäftigungsstunden oder auf Exkursionen, wie zur Unterhaltung. In den Lehrstunden selbst dürfen nur Reproduktionen daraus und Wiederholungen zur Probe und Einprägung unterrichtlich behandelt werden. Sollen aber für astronomische Betrachtungen die höchst notwendigen nächtlichen Exkursionen angestellt werden, wobei sich die Augen der Kinder nicht sicher kontrollieren lassen, so muß man sich der Kinder schon ganz versichert haben. Was der Lehrer der Klasse aus einem Buche, nach einer Karte oder Zeichnung mitzuteilen hat, muß er immer fast auswendig wissen. Er darf sich also nicht in sein Buch oder Heft versenken und darüber die Klasse aus den Augen verlieren. Er darf nicht

ausschließlich den ansehen, der zu sprechen oder zu zeigen hat, statt der übrigen, die diesen mit ihren Gedanken zu begleiten haben und viel eher abschweifen. Er darf auch nicht direkt mit dem verhandeln, der an der Wandtafel, Wandkarte etwas zu thun hat, sondern immer nur durch die übrige Klasse hindurch, die jenen unter seiner Leitung berichtigt, orientiert und überhaupt genauer belehrt, wo es sich nötig macht. Nur wo das nicht möglich ist, darf er seinen Standpunkt verlassen und vom Hintergrunde der Klasse aus mit dem an der Wandtafel, Wandkarte Beschäftigten verhandeln. Im allgemeinen aber muß sowohl der Lehrer, wie der Schüler einen festen, unverrückbaren Ort innerhalb der Klasse einnehmen, und zwar der Lehrer gerade vor der Mitte der Sitzplätze, also nicht unter irgend einem Vorwande in schiefer Richtung dazu. Festigkeit der Raumreihen, in denen jeder eine fest bestimmte Stelle bleibend einnimmt, ist überhaupt ein wichtiges Prinzip der Ordnung und der Gewöhnung an Ordnung. Der Lehrer bleibt leichter im Mittelpunkte für alle, und die Schüler treten zum Lehrer, wie zu den Mitschülern sicherer in ein richtiges Verhältnis. Insbesondere gelingt auch das Fixieren viel zuverlässiger. Der Schüler darf seinen Platz nur wechseln, wenn der Hintergrund, in dem er sitzt, Neigung zu Gedankenlosigkeit bei ihm erzeugt, wenn der Hintergrund oder die Nachbarschaft ihm eher zu Störungen Veranlassung giebt, oder mit Rücksicht auf besseres Sehen und in ähnlichen Fällen. Der Lehrer aber darf außer dem schon erwähnten Falle, wo vom Hintergrunde der Klasse aus zu verhandeln ist, z. B. dann seinen Platz verlassen, wenn er zu einzelnen hinzutreten muß, um bei ihnen nachzusehen und nach individuellem Bedürfnisse nachzuhelfen, beim Lesen, beim Aufsuchen auf einer Spezialkarte, bei Schreiben, Zeichnen technischer Arbeit u. s. w. Sobald aber hier dasselbe bei mehreren zu erörtern ist, muß die Thätigkeit der Klasse unterbrochen und ein gemeinsamer Unterricht, der bei zweckmäßiger Einrichtung alle immer am besten beschäftigt, von einem festen Standpunkte aus wiederhergestellt werden. Wie die Raumreihen möglichst festzuhalten sind, so müssen auch die Zeitreihen beim Unterrichte streng beobachtet werden, z. B. in Bezug auf den Anfang und den Schluß der Stunde, in Bezug auf die Zwischenzeit innerhalb der Schulstunden. Es muß hier immer nach Minuten gerechnet, d. i. selbst um so viel darf die Zeitreihe weder verlängert noch verkürzt werden, und zwar wiederum aus dem Grunde: um so leichter wachsen die Kinder in die mittelbare Tugend fester Gewohnheiten hinein, um so gewisser binden sie sich selbst im vorliegenden Falle an feste Zeiten. Bei einer Verkürzung der Pausen zwischen den einzelnen Lehrstunden

kann ohnedies leicht das Naturbedürfnis der freien Bewegung beeinträchtigt werden, woraus dann Störungen für den spätern Unterricht hervorgehen. Wenn man aber ja einmal ausnahmsweise etwas mehr Zeit bedarf, als die Schulstunde gewährt, so ist Verständigung nach den Grundsätzen der eigentlichen Erziehung notwendig, die nicht durch Gebot oder Zwang ersetzt werden darf. Es muß eine kurze Frist nach der Schulzeit durch freie, freudige Verabredung festgestellt werden, und bei dieser muß der Zögling wissen, daß er auch Nein sagen darf und daß dieses von Seiten des Lehrers ohne Widerstreben angenommen werden wird.

Der Unterricht muß sich stets an die ganze Klasse wenden und doch zugleich die lebendigste Wechselwirkung mit dem Einzelnen herstellen, in dessen Sonderbewußtsein er eindringen soll. Nur so läßt sich durch den Klassenunterricht eine wirklich spannende Beschäftigung jedes Einzelnen erreichen. Das wird durch das Aufstehen der die Fragen Beantwortenden gehindert. Es wird auch nicht durch die Methoden erreicht, zwischen denen man vor Pestalozzi immer hin und her schwankte: nicht dadurch, daß man sich ausschließlich an den Einzelnen wendet und einen nach dem andern besonders vornimmt, z. B. zum Rezitieren, nicht dadurch, daß man für alle doziert, nicht dadurch, daß man durch katechisierendes Abfragen eine scheinbare Vermittlung des Dozierens mit dem Bedürfnisse des Einzelbewußtseins herstellt. Was wir später an die Stelle dieser falschen Methoden nach Gesichtspunkten der Erziehung setzen werden, wird sich zugleich als die beste, die beiden gestellten Anforderungen vereinigende Regierungsmaßregel erweisen. Vor allem ist jede Hauptfrage immer an die ganze Klasse zu richten, zu der auch der an der Wandtafel, Wandkarte Beschäftigte[1]) und der aus disziplinarischen Gründen Isolirte zu rechnen ist, und zwar muß die Frage vor der Bestimmung dessen aufgestellt werden, der sie zu beantworten, also den Gegenstand im Namen der Klasse, als Repräsentant derselben zu erörtern hat. Alle sollen die Frage auf sich beziehen, alle sollen Gelegenheit erhalten, zu der zu leistenden Arbeit sich zu melden, und zwar muß das einer von Anfang des Schulunterrichts an einzuführenden Sitte gemäß, wo Winke und Mienen nicht genügen, durch Erhebung des Zeigefingers geschehen, am wenigsten durch Zuruf oder Aufstehen, wozu allerdings die jüngeren an Selbstbeherrschung noch wenig gewöhnten Zöglinge wegen der Leb-

[1]) Dieser darf also nicht etwas vornehmen, während der Unterricht mit den übrigen Schülern fortgesetzt wird; die letzteren müssen das kontrollieren, was jener zu thun hat, und wenn ja einmal ein Knabe hinausgeschickt werden müßte, um etwas zu holen, so müßte die übrigen eine Episode beschäftigen. (Ziller).

space

Class mult. in Ind.

call

haftigkeit der aufsteigenden Gedankenreihen immer hinneigen. Was aber allen aufgegeben wird, dafür ist derjenige, der es wirklich leisten soll, nicht gerade aus der Reihe derer, die sich gemeldet haben, zu wählen, sondern ebenso oft aus der Reihe der Übrigen; denn die Stillern, vollends die Trägen unterlassen auch das Melden. Nur bei allem Neuem, bei allem noch nicht Dargestellten hat man sich nach einem Grundsatze der Unterrichtslehre, auf den wir noch kommen werden, ausschließlich an die zu halten, welche sich gemeldet haben, und immer muß der Auszuwählende durch den Namen oder ein anderes Zeichen, einen Wink, recht ausdrucksvoll bestimmt werden. Untergeordnete, zu genauer Erörterung der Hauptfrage notwendige und etwaige nachhelfende Fragen dürfen dann allerdings auch an ihn allein gerichtet werden. Außerdem muß für relativ gleichmäßige Beteiligung aller Klassengenossen an den Antworten gesorgt werden, und zwar nicht bloß für größere Zeiten, sondern in jeder einzelnen Stunde, ja einer halben und Viertel-Stunde. Auf keinen Fall darf es dahin kommen, daß einer und derselbe in derselben Zeiteinheit mehrere Antworten zu geben hat und wiederholt herangezogen wird, während andere noch gar nicht zum Worte gekommen sind. Geschweige daß ein Schüler Wochen und Monate lang in einer Disziplin, bei einer Unterrichtsthätigkeit gar nicht herangezogen wird. Wer den rechten Takt in der gleichmäßigen Verteilung der Fragen noch nicht erworben hat, muß sich immer in seinem Notizbuche die Zahl der Fragen bei den Gefragten anmerken, damit er jenen Takt erwerbe. Die anzustrebende Gleichmäßigkeit soll indes, wie schon angedeutet ist, nur eine relativ gleichmäßige sein. Dem Schwachen soll man sich also mehr widmen, die Bessern soll man aber durchaus nicht bevorzugen und namentlich darf man ihnen nicht zuweisen, was auch die Schwächern zu leisten vermögen. Jene sind vielmehr dafür zu benutzen, daß sie vorangehen, die Wege weisen, die Korrekturen von Fehlern andeuten, die andere nicht gleich einsehen. Bei dem, was eingeübt werden soll, muß man in rascher Folge immer wieder von den Bessern zu den Schwächern übergehen, so daß diese in die raschern Gedankenbewegungen von jenen hineingezogen werden. Kein Wunder, wenn sonst das Interesse an dem Unterricht bei denen sinkt, denen keine Gelegenheit gegeben wird, sich dabei zu beteiligen, denn Interesse ist Selbstthätigkeit. Es darf aber auch nicht einer und derselbe noch einmal sagen, zeigen, erklären, beweisen, was er schon einmal in einer von diesen Formen dargestellt hat, es wäre denn zu seiner Befestigung oder zur Herstellung eines größern Flusses der Gedanken oder zur Nachhilfe für andere. Er

darf nicht einmal beantworten, was er selbst gefragt hat, er darf nicht weiterhin die Aufgabe erhalten, etwas Ähnliches, etwas damit Zusammenhängendes darzustellen, bei dem vorausgesetzt werden darf, daß er desselben zuverlässig mächtig sein müsse, nachdem er das Frühere dargestellt hat. Ohne solche Maßnahmen entsteht nicht ein gemeinsamer Unterricht, der zugleich die lebendigste Wechselwirkung mit jedem einzelnen sichert.

Der Unterricht selbst muß immer so *rasch fortschreiten*, als möglich ist. Die Verteilung von Heften in einer Klasse muß daher so erfolgen, daß sie in mehreren gleichzeitig ablaufenden Reihen geschieht. Auf eine Frage darf nicht eine große Pause zur Besinnung folgen, zumal der Schüler seine Antwort nicht aus solchen Tiefen hervorzuheben hat, wie sie der schon vollständig Durchgebildete in sich trägt. Die Zeit zur Besinnung darf nicht länger ausgedehnt werden, als der Lehrer selbst zum Überschauen der Klasse für den Zweck nötig hat, damit er denjenigen auswähle, den er eventuell substituieren kann. Verstreicht mehr Zeit, so schiebt der Schüler Heterogenes in den durch die Unterweisung auszubildenden Gedankenkreis ein. Die zu fordernde Raschheit des Unterrichts rechtfertigt es jedoch nicht, wenn dem Zöglinge, was ihm fremdartig ist, aufgedrängt, wenn er zu bloser Wiederholung desselben genötigt wird, oder wenn durch die Wiederholung von Seiten eines andern die nähere Erörterung der Sache ersetzt werden soll. Zu einem gemeinsamen Unterrichte gehört aber auch die geschickte *Benutzung gemeinsamer Hülfsmittel* und die zweckmäßige Veranstaltung einer und derselben gleichzeitigen oder rasch wechselnden Thätigkeit für alle — eine Seite des Unterrichts, für die *Pestalozzi* zuerst zu sorgen suchte. Das erste Zeichnen, Schreiben, Rechnen muß, abgesehen von den darauf bezüglichen Kindergartenübungen, an der Wandtafel vorgeübt werden. Geographisches ist immer zuerst an der Wandkarte, an dem Globus zu zeigen, sei es auch nur andeutungsweise und so, daß volle Bestimmtheit erst durch die Spezialkarte hinzukommt. Es war sogar ein kulturhistorischer Fortschritt für die Schule, als Bücher eingeführt wurden anstatt entbehrlicher Diktate. Die Universität hat bekanntlich den Übergang noch nicht vollständig durchgemacht. Übungsmaterial, namentlich auch für mathematischen und Sprach-Unterricht, muß allerdings noch immer diktiert werden. Bei der Muttersprache, wie bei fremden Sprachen müssen Extemporalien diktiert werden. Dabei darf man aber nicht eher weiter diktieren, als bis der Abschluß des letzten Stücks vom Diktat bei allen vollkommen gesichert ist, namentlich auch anfangs durch Rückkehr aller zum Fixieren des Lehrers und durch Wiederholen des letzten

Stücks vom Diktat, und zwar in deutscher Sprache bei dem, was in einer fremden Sprache niedergeschrieben ist. Zu den gemeinsamen Thätigkeiten gehört alsdann das Zusammenaussprechen von genau bei allen Übereinstimmenden in den Elementarklassen, das Zusammensagen des Textes vor allem Übergange zum Singen, ferner das Kommandieren beim ersten Legen, Zeichnen, Lesen, Schreiben, beim Schreiben auch das Taktieren für die Einübung der Buchstabenformen. Weiterhin findet das Kommandieren nur für Hauptabschnitte der gemeinsamen Unterrichtsthätigkeit statt, für das Hervorholen, Aufschlagen, Weglegen u. s. w. von Büchern, Karten, Heften, Federn und Stiften. Alles das muß immer eine gleichzeitige Thätigkeit bleiben, wenngleich in einer weniger ausdrucksvollen Form. Das Rezitieren (Hersagen) von dem, was der ganzen Klasse zum Auswendiglernen (Memorieren) aufgegeben ist, das Lesen von Lesestücken muß beliebig unterbrochen werden und in rascher Folge von einem an den andern übergehen. Ebenso das Übersetzen. Die Wandtafel muß wohl immer zu Korrekturen für die ganze Klasse und zu den Musterbeispielen des Rechnens, aber nicht zu den diesen nachfolgenden, weitläufigen Rechnungen, wie sie der Schüler schriftlich auszuführen hat, benutzt werden, allerdings auch nicht zu solchen, die im Kopfe auszurechnen sind.

Endlich ist noch eine mittelbare Tugend durch die Regierung zu pflegen, und zwar im Hinblick darauf, daß die Erziehung zu Schönem und Gutem hinführen soll. Denn eine notwendige Vorbedingung dafür ist die mittelbare Tugend des **Anstands, der Sauberkeit und Reinlichkeit.** Unanständigkeit, Unsauberkeit, Schmutz darf nirgends geduldet werden. Es darf in der Schule nicht einmal die Hand auf einem aufgeschlagenen Buche, einer aufgeschlagenen Karte ohne Schutzblatt ruhen, es darf nicht mit dem berührenden Finger darauf gezeigt werden. Auf einer Wand- oder Schiefertafel darf man nicht mit der Hand, darf man nicht anders als mit Hülfe eines Schwammes oder Läppchens etwas wegwischen, auf Nasses darf man nicht schreiben oder zeichnen, und alles das darf auch dem Zöglinge nicht gestattet werden. Vor allem sind die Korrekturen von Geschriebenem ganz sauber und fein auszuführen, sodaß das Heft des Schülers nicht verunstaltet wird. Der ästhetische Sinn muß selbst in Bezug auf die Sitzordnung gepflegt werden, indem z. B. das zerstreute, lückenhafte Sitzen der Schüler als etwas Unschönes zu betrachten und um deswillen nicht zu dulden ist.

Alle Gewöhnung aber für mittelbare Tugend muß von der Regierung durch genaue Anordnung begründet und durch strenge Re-

gelmäßigkeit in der Ausführung derselben befestigt werden. Wo Abweichungen davon vorkommen und zur Zurechtweisung einfacher Tadel nicht genügt, da sind namentlich eigentümliche Arten von Freiheitsstrafen zur Anwendung zu bringen. Wer ein Lehrmittel nicht in der rechten Weise behandelt hat, der hat das nächste Mal, wo es gebraucht werden soll, im voraus über den rechten Gebrauch Rechenschaft abzulegen. Wer vergessen hat, mitzubringen, was für den Unterricht notwendig war, der hat es bei der nächsten Gelegenheit, wo es sich nötig macht, ausdrücklich schon vorher zu zeigen. Wer durch Zuspätkommen oder Ausbleiben etwas versäumt hat, was sich für die Fortsetzung des Unterrichts nicht entbehren läßt, hat es immer außer der Schulzeit nachzuholen. Die Strafe darf nur nicht als eine willkürliche erscheinen. Es darf nicht nachgeholt werden, was weiterhin nicht notwendig ist. Man darf nicht verlangen, daß mitgebracht oder gezeigt werde, was der gegenwärtige Fortschritt des Unterrichts nicht notwendig macht. Auch in allen diesen Beziehungen muß die Regierungsstrafe als eine Naturnotwendigkeit erscheinen, an die der Lehrer sowohl wie der Schüler gleichmäßig gebunden ist. Man darf daher z. B. auch das Heraustreten des kleinen Schülers aus der Bank nicht aus einem andern Grunde anordnen, als zu dem Zweck, daß er von andern abgesondert werde, und weil zu befürchten ist, daß die Gemeinschaft mit ihnen zu Störungen hinführen möchte. Wo solche Regierungsstrafen nicht ausreichen, müssen Erziehungsmaßregeln und namentlich auch moralische Strafen, zu denen z. B. Mitteilung an den Direktor gehört (Lehre von der Zucht § 29) mitwirken.[2])

Hiermit haben wir die notwendigsten speziellen Regierungsmaßregeln angegeben, ohne die der Unterricht in der rechten Weise weder beginnen noch fortschreiten kann,[3]) und wir können nunmehr zu der eigentlichen Erziehung übergehen.[4])

---

[2]) Die Einrichtungen, welche Ziller zur Herstellung und Erhaltung eines geordneten Schullebens im Sinne der Regierung in der Leipziger Übungsschule getroffen hatte, finden sich aufgezeichnet im „Seminarbuch“ S. 7 ff.

[3]) Über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Unterricht und Regierung. s. Grundlegung. § 1. Regierung und Unterricht. —

[4]) Für eine schulmäßige Betrachtung der Lehre von der Regierung, wie sie z. B. stattfinden muß im Lehrerseminar, würde es sich empfehlen, den Stoff in folgender Reihenfolge zu durchsprechen. 1. Die Maßregeln der Regierung. 2. die Ziele oder Resultate der Regierung (Gewöhnung an Ordnung, Reinlichkeit und Anstand, Aufmerksamkeit, Fleiß und Gehorsam). 3. Die Stellung der Regierung im Ganzen der Erziehung (Begriff der Regierung).

II. Der Unterricht.

A. Die Grundlegung.[1]

§ 16.

Haupteinteilung des Unterrichts und der Schulen.[2]

Wir setzen jetzt die stetige Pflege der mittelbaren Tugenden voraus, die die Erziehung als Vorbedingung fordert, und können deshalb bei dem Zöglinge an die Erzeugung der unmittelbaren Tugend und des sittlichen Charakters denken, bei denen der Wille der Person sich der eigenen Einsicht in die idealen Willensverhältnisse beharrlich unterwirft.[3] Beharrlich ist eigentlich tautologisch hinzugefügt; denn die Person umspannt ja schon die successiven Äußerungen des Innern so gut wie die gleichzeitigen. Indem sie sich aber in treuem Gehorsam gegen das als recht und gut erkannte unterwirft, findet nicht mehr der äußere, blinde Gehorsam der Regierung statt, sondern der sittliche Gehorsam, der gerade auf der Einsicht in die idealen Willensverhältnisse und auf dem Bewußsein von ihrem ewigen, unvergleichlichen Werte beruht. Der sittliche Gehorsam ist zugleich mit der Demut des religiösen Gefühls verbunden;[4] denn der Sittliche weiß recht wohl, daß bloß

---

[1]) Wie schon der Name andeutet, enthält dieser Teil der Unterrichtslehre eine kurze und gedrängte Darstellung desselben Stoffs, den die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“, das Hauptwerk Zillers, in ausführlicher und durchaus erschöpfender Weise behandelt.

[2]) Vgl. Grundlegung. § 2. Doppelte Art des Unterrichts.

[3]) Vgl. Ethik. § 23. S. 449. Die Tugend „ist vollendete innere Freiheit in der Person, vollendete Übereinstimmung zwischen dem persönlichen Willen und der idealen Totaleinsicht.“

[4]) Ebenda S. 450. „Zu den wesentlichsten Eigenschaften der Sittlichkeit gehört die Demut, die sich der Distanz, des Zwiespalts zwischen Wirklichkeit und Ideal bewußt ist. Aus Demut gesteht man, unter allen Umständen nach den Worten der heiligen Schrift ein unnützer Knecht zu sein, auch wenn man die rechte Selbstachtung besitzt, die man, um sich richtig beurteilen zu können, besitzen soll, d. i. ein vollkommen deutliches Bewußtsein über das, was man für sich und neben andern ist und leistet.“

Sittlichkeit dem Menschen möglich ist, und wie weit sie immer von der Tugend und dem Ideale der Persönlichkeit, die wahrhaft göttlicher Natur sind, entfernt bleibt,[5] er weiß auch, daß alles Gute dem Menschen ohne höhere Hülfe nicht möglich ist.[6])

Alle diese Geisteszustände, persönliche Einsicht und persönlicher Wille, beide in angemessenem Verhältnisse zu einander und in Verbindung mit religiösem Gefühle, sie müssen, wie alle Bildung aus dem schon vorhandenen oder zuvor zu schaffenden Gedankenkreise hervorgebildet werden, wie wir in der Einleitung nachgewiesen haben.

Deshalb giebt es zwei Hauptteile der Erziehung: Unterricht und Zucht oder Charakterbildung.

Die letztere sucht unmittelbar die Züge des sittlich-religiösen Charakters aus den Gedanken des Zöglings und seinen daraus schon entwickelten Gefühlen und Strebungen hervorzubilden. Der Unterricht sorgt nur mittelbar dafür, in dem er zuvörderst den Gedankenkreis teils schafft, teils so bearbeitet, daß daraus der auf Einsicht beruhende und an die Einsicht hingegebene Wille der Person in immer größerer Ausdehnung und in seiner Verbindung mit dem religiösen Gefühle, sei es mit, sei es ohne Zuthun der Zucht, entstehen kann. Unter allen Umständen muß ein in angemessenem Zustande befindlicher Gedankenkreis das Erste sein, wenn ein persönlicher, charaktervoller Wille an die Idealeinsicht mit religiösem Gefühle sich hingeben soll. Er ist der Grund, woraus unter bestimmten Bedingungen Wille und Charakter als Folge hervorgeht. Dem Begriffe nach und in der Theorie muß daher der Unterricht der Zucht immer vorangehen, wie in der Psy-

[5]) Ebenda S. 449. „Eben darum liegt aber auch die Tugend über uns hinaus und ist nur eine Eigenschaft höherer Wesen. Nur ein göttliches Wesen, sagt die heilige Schrift, ist gut im strengen Sinne des Worts, uns ist nur eine Annäherung an Tugend, also Streben nach Tugend, möglich, während die Tugend selbst für uns ein unerreichbares Ideal bleibt, wie wir es in Christus verehren, und wie Gott selbst ein heiliges Wesen ist."

[6]) Ebenda. S. 451. „An die Gültigkeit der Ideen und die Macht des Guten, an die eigene und fremde Erlösungsmöglichkeit und an den Fortschritt des Menschengeschlechts im großen und ganzen muß der Sittliche, so viel zeitweilige Rückschritte auch im einzelnen und oft im allerwichtigsten geschehen mögen, stets glauben, damit er im Glauben den Mut zum Handeln finde, und damit ihm folglich die sittliche Energie und Thatkraft nicht fehle, die er sich trotz aller Hindernisse und Unvollkommenheiten des Handelns immer bewahren muß; denn ohne die Voraussetzung der Erreichbarkeit des Gewollten ist ein echtes Wollen nicht möglich. . . . Ein solcher Optimismus, der im Gegensatze zum Pessimismus steht, ist freilich psychologisch nur unter religiösen Voraussetzungen denkbar, welche die angewandte Ethik nach der Sitte der Möglichkeit ergänzen müssen."

chologie die Lehre vom Vorstellen der Lehre vom Gefühle und Wollen vorausgeht. Aber in der Praxis gehen beide stets nebeneinander her, weil in dem einen Kreise bereits angemessene Gedanken, Gefühle und Strebungen vorhanden sind, woraus die unmittelbare Charakterbildung, die Zucht durch ihre Veranstaltungen Wille und Person, sowie ihr rechtes Verhältnis zu den Ideen und dem religiösen Gefühle hervorgehen lassen kann, während innerhalb desselben Kreises oder in andern Kreisen der Unterricht genug zu thun hat, um die Gedanken erst zu schaffen und so zu bearbeiten, daß sie die Richtung auf einen im bewußten Dienste der Ideen stehenden und mit religiösem Gefühle verbundenen persönlichen Willen und Charakter annehmen.

Unterricht und Zucht sind sonach die beiden Hauptteile der Erziehung. Indes *nicht aller Unterricht* tritt in den Dienst des sittlich-religiösen Charakters oder, was dasselbe ist, *nicht aller Unterricht ist Erziehungsunterricht*, und *nicht jede Schule ist eine Erziehungsschule*. Aller Unterricht beschäftigt zwar im Sinne der Regierung und regt vielleicht zu Beschäftigungen an, die über ihn selbst hinaus liegen. Aller Unterricht vermittelt auch dem damit Beschäftigten ein Wissen und Können, d. i. eine intellektuelle Bildung und Fertigkeit irgend einer Art. Aber ein solcher Unterricht findet keineswegs bloß für die Zwecke der Erziehung statt, sondern auch deshalb, damit durch das Wissen und Können, welches er darbietet, irgend ein besonderer Zweck, z. B. ein wirklicher oder vermeinter Vorteil erreicht, irgend eine Vorliebe oder Neigung befriedigt, irgend eine Vorbereitung für ein Fach, oder eine Virtuosität in demselben erlangt werde. Eine Virtuosität in einem besondern Fache fordert namentlich auch der Beruf, wodurch wir die stärkste Seite unseres Geistes und unserer Thätigkeit, unser Individuelles Streben, in den Dienst der Gesellschaft stellen, und wenn wir hoch genug stehen, so treten wir damit zugleich in den Dienst der ethisch-religiösen Gesellschaftskreise, d. i. des Reiches Gottes auf Erden.[7])

Die zweite Art des Unterrichts, welche nicht erzieht, also kein pädagogischer Unterricht ist, nennt man Fachunterricht, und die dazu gehörigen Schulen heißen Fachschulen oder nach einer Benennung a potiori Berufs- oder Gesellschaftsschulen. In Deutschland gab es vor der Reformation, höchstens einzelne schon früher genannte kleine Kreise ausgenommen,

[7]) Vergl. § 7. S. 60.

keinen andern Unterricht, als Fachunterricht und keine andern Schulen' als Berufs- oder Gesellschaftsschulen. Die erste Arbeit der **Reformation** auf dem Gebiete des Unterrichts bestand daher darin, die Schulen, die nicht bloß Fachschulen sein, sondern das ethisch-religiöse Leben des einzelnen Zöglings pflegen sollten, in Erziehungsschulen zu verwandeln, und das geschah nicht blos bei den höhern Schulen, sondern auch bei den Fachschulen für Lesen, Schreiben, die zugleich, wenn sie höher standen, für Rechnen sorgten. Solche niedere Fachschulen waren schon vor der Reformation in manchen Städten entstanden, und ebenso, wie bei ihnen, vollzog die Reformation die Umwandlung in Erziehungsschulen bei den Fachschulen für den kirchlichen Gottesdienst und den Eintritt in die religiöse Gemeinschaft, wie sie in Deutschland schon seit der Ausbreitung des Christentums entstanden waren, ja bis auf die vereinzelten Lese-, Schreib- und Rechenschulen für die niedern Volkskreise ausschließlich bestanden hatten. Umgekehrt drängen alle Schulen, die Erziehungsschulen sein wollen oder sollen, fortwährend dahin, und sie werden teils durch das individuelle Bedürfnis der Schüler, teils durch das gesellschaftliche Bedürfnis, im neuen deutschen Reiche in besonders starkem Grade seit der Einführung der Zeugnisse für den militärischen Freiwilligendienst, fortwährend dazu gedrängt, bloß den Fachunterricht zu kultivieren und die Beziehung auf die Erziehung fallen zu lassen. Allerdings wirkt dazu auch der Leichtsinn der Lehrer und Schulverwaltungen mit, welche die Erziehung bloß der Familie überlassen wollen, weil sie die erziehende Kraft eines gründlichen Schulunterrichts verkennen. Es sind deshalb fortgesetzte Bemühungen bei jenen Schulen nötig, um sie entweder auf den Standpunkt der Erziehungsschulen zu erheben oder darauf zu erhalten. Denn die Zwecke der Fachschulen sind einesteils, wie die auf Vorteil und Neigung bezüglichen, dem Erziehungszweck gegenüber von untergeordneter Art, anderntteils liegen sie, wie die auf das gesellschaftliche Leben, ja das Reich Gottes bezüglichen, über die Erziehung hinaus. Das Letztere ist auch recht wohl möglich, weil bei denen, welche an Fachschulen teilnehmen, die Erziehung durchweg schon als abgeschlossen zu betrachten ist. Wenn es aber ja scheinen sollte, daß sie der Erziehung noch fähig oder bedürftig wären, so würde sie ihnen sicherlich nicht durch die Fachschulen erteilt werden können, weil sie sich grundsätzlich um die Erziehung nicht bekümmern und nicht zu bekümmern brauchen. Es stehen hier folglich nicht Erzieher und Zöglinge einander gegenüber, sondern bloß Lehrer und Lernende, und die Schulen sind nicht Erziehungsanstalten, sondern reine Lehranstalten. Es sind Schulen, wie die Gewerbe- und Handels-

schulen, die technischen und polytechnischen Anstalten, die Seminarien, die Konservatorien für irgend einen Zweig des Wissens oder der Kunst, die Akademien, die Universitäten, und die Spezialschulen aller Art, mögen diese nun vereinzelt dastehen, oder mögen mehrere solcher Spezialschulen in einer einzigen Lehranstalt vereinigt sein. Nur bei den Universitäten, polytechnischen Anstalten und Militärschulen kommt noch eine später zu erwähnende Modifikation vor, der zufolge sie nicht reine Fachschulen sind oder wenigstens nicht sein sollten. Ein Fachunterricht wird aber nicht bloß in Schulen, sondern auch in Familien und Ateliers erteilt, wo Lernende zugelassen werden.

Im Gegensatze zu dem Fachunterrichte und den Fachschulen arbeiten *der pädagogische Unterricht und die Erziehungsschulen* nicht unmittelbar auf ein Wissen und Können hin, so nützlich und brauchbar es immerhin sein mag und so geschickt man dadurch auch werden mag. Ihnen schwebt vielmehr das persönliche Wollen des Zöglings und dessen richtiges Verhältnis zur Idealeinsicht und zum religiösen Gefühle als Ziel vor, diese Gemütszustände suchen sie bei ihm aus dem Gedankenkreise herauszubilden, darum widmen sie sich der Bildung seines Gedankenkreises. Alle Gestaltung des Gedankenkreises, alle intellektuelle Bildung und alle Fertigkeit, die der Zögling durch sie erlangt, soll demnach nur als Mittel dienen, um den Geistes- und Gemütszustand bei ihm zu bereiten, der ihn dem Ideale der Persönlichkeit annähert. Sie soll nur den Übergang dazu vermitteln, und deshalb verlieren auch die Studien, die dabei kultiviert werden, die selbständige Geltung, die ihnen als Fachstudien gebühren würde. Sie werden zu *Humanitätsstudien*, wie man es wenigstens in Bezug auf den Gymnasialunterricht auszudrücken pflegt, d. i. sie sollen nicht blos den Inhalt der einzelnen Fächer, der einzelnen Wissenschaften und Künste überliefern, sondern darüber hinaus und durch Vermittelung der besondern Fachbildung Humanität bereiten, wie sie *Herder* dachte, oder allgemeine Menschenbildung verschaffen, wie es *Pestalozzi* ausdrückt, und wie es in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts sehr allgemein, z. B. auch von *Lessing*, ausgedrückt wurde. Vollkommen bestimmt und deutlich ausgedrückt, heißt das aber: *die Studien des pädagogischen Unterrichts und der Erziehungsschulen haben eine solche Bildung zu bereiten, wie sie ein jeder Mensch mit Rücksicht auf den allgemeingültigen und notwendigen Zweck des Menschen besitzen soll*, und darin ist sogleich eingeschlossen: sie sollen dem Zöglinge nicht ein abgeschlossenes Gebiet von Wissen und Fertigkeit zugänglich machen, wie es aller Fachunterricht und jede Spe-

zialschule erstrebt, sondern sie haben ihn auf eine ins Unendliche verlaufende Bahn zu bringen, auf der sich bei ihm ein unausgesetztes, unermüdetes Streben entwickeln soll, das niemals zum Abschlusse gelangt, weil sein Endziel ein Ideal ist. Bei einem solchen Unterrichte muß der Lehrer immer zugleich ein Erzieher sein, dem nicht bloß ein bestimmtes Fachwissen, sondern zugleich die Kunst der Erziehung und ihre Anwendung auf dieses Fachwissen zu Gebote steht, und der Lernende muß auch immer ein Zögling sein, bei dem nicht bloß eine einzelne Seite des Wissens und der Fertigkeit auszubilden, sondern immer zugleich der geistige Gesamtzustand und das Verhältnis der zu gewinnenden Bildung zur moralisch-religiösen Bestimmung des Menschen ins Auge zu fassen ist. Die Schulen aber, die auf einen solchen pädagogischen Unterricht berechnet sind, können nicht bloße Lehranstalten sein, nicht für sich stehende oder mit andern verbundene Spezialschulen für gewisse Zweige des Unterrichts und der Kunst. Sie müssen als Erziehungsschulen allgemeine Bildungsanstalten sein, also im Dienste der allgemeinen Menschen- und Humanitätsbildung stehen, und die Methoden des pädagogischen Unterrichts in den Erziehungsschulen müssen sich demnach von den Methoden des Fachunterrichts in den Fachschulen ganz wesentlich unterscheiden.

∴ Tr. must be an Ed-r.

All material in Edu. must be sub. to the gen. aim ∴ mere Specialists cannot be Educators.

Allerdings übt auch auf die Erziehungsschulen die Individualität einen ganz entscheidenden Einfluß aus, und zwar diejenige Seite der Individualität, die von der Gesellschaft herstammt. Dadurch werden die Erziehungsschulen modifiziert und die Modifikation reicht so weit, daß es in der Wirklichkeit reine Erziehungsschulen gar nicht giebt, sondern nur solche, die zugleich Lehranstalten sind. Darüber handelt der nächste Paragraph.

Doing and not Being has been too largely the end in Education. The ideal of success has been materialistic ∴ Edu. must make man an instrument for some line of activity where he can rank first ∴ Special prep. along this line ∴ Specialists to make specialists.

Only a Free land, as Froebel saw, can dev. a perfect system of Edu. The caste-system introduced into the schools in any wise is opposed to the most vital principles of Edu. ∴ an element contradictory bet. theory and practice. ∴ This Chap. a contradiction to the preceding.

§ 17.

Die Hauptarten der Erziehungsschulen.[1])

Die Gesellschaft zerfällt in verschiedene Klassen von Berufsständen, und der Zögling gehört schon von Geburt und durch seine besondere Lebensstellung innerhalb einer Familie zu einem bestimmten Berufsstande hinzu, wenn er auch vermöge seiner ihm als Einzelnen zukommenden Individualität einem andern Berufsstande, sei es einem höhern oder einem niedrigern zuneigt oder zustrebt. Jeder solcher Berufsstand wirkt auf die ihm Angehörigen durch die erworbene Anlage in einer bestimmten Weise ein, ihr Geist nimmt unwillkürlich und bewußtlos einen Teil seines Inhalts und ein eigentümliches Gepräge davon an. Jeder Berufsstand stellt aber auch ausdrücklich Anforderungen an die Erziehung seiner Angehörigen. Diese soll zugleich die besondern Zwecke und Bedürfnisse des besondern Berufsstandes, dem die Zöglinge in Zukunft, wenn auch nicht von Geburt, angehören werden, neben der allgemeinen Bildung mit berücksichtigen, sie soll zugleich lehren, was den besonderen Zwecken und Bedürfnissen dieses Berufsstandes entspricht und durch eine allgemeine Bildungsanstalt an sich nicht gewährt wird und nicht gewährt werden kann; neben der allgemeinen Bildung soll sie also zugleich eine Spezialbildung überliefern, wie sie sonst von einer Lehranstalt erwartet wird. Die Erziehungsschule ist nun im allgemeinen wegen ihrer Beziehung auf die Individualität des Zöglings immer geneigt, sich den Verhältnissen, allerdings auch den Wandelungen des Lebens anzuschließen, im Glauben und Wissen, in Sitte und Gewohnheit bis zum orthographischen Gebrauche herab. So kommt sie auch den Zwecken und Bedürfnissen der gesellschaftlichen Stände entgegen, und so wird sie zugleich zu einer Lehranstalt, und da verschiedene Klassen von Berufsständen, die einander näher stehen, sich zu Gruppen vereinigen, so entstehen mehrere Hauptarten von Er-

[1]) Vgl. Grundlegung. § 3. Die weltlichen und kirchlichen Gesellschaftskreise in ihrem Verhältnisse zum Unterrichte, sowie § 4. Die Schule als Erziehungsanstalt.

ziehungsanstalten, von denen eine jede zu einer besondern Gruppe der Berufsstände in Beziehung steht. Diese Modifikationen der Erziehungsschulen haben wir jetzt näher zu betrachten. Vorher müssen wir aber die verschiedenen Gruppen von Berufsständen selbst kennen lernen, von denen eine jede eine auf ihr geistiges Leben und Thun berechnete Hauptart von Erziehungsschulen fordert und in Wirklichkeit auch erlangt hat.

Die erste Gruppe der Berufsstände tritt aus Rücksicht auf ihre Selbsterhaltung zu andern in ein Abhängigkeitsverhältnis. Für deren Genießungen und Bedürfnisse, für die besondern Zwecke, die sich diese setzen, für die besondere Richtung von Thätigkeit, die diese einschlagen, übernimmt sie Arbeiten und für die Leistung der Arbeiten tauscht sie selbst Lohn ein. Nur dadurch wird es den zur ersten Gruppe Gehörigen möglich, ihre Naturbedürfnisse zu befriedigen, und die Arbeiten heißen mit Rücksicht auf den Lohn, der zu ihnen bestimmt, so wie mit Rücksicht darauf, daß sie durch fremde Willen geleitet werden, negotia illiberalia, unfreie Arbeiten. Das Abhängigkeitsverhältnis würde selbst in Produktivgenossenschaften und bei ähnlichen Einrichtungen, die die soziale Lage der Bedrängten verbessern sollen, nicht wesentlich geändert. Die Mehrzahl müßte doch in Abhängigkeit zu den Leitern und Führern treten, sie müßte arbeiten, um nur zu leben, und wenn auch die Lohnverhältnisse sich noch so günstig gestalten möchten, wenn der Druck der Arbeit um der Naturbedürfnisse willen durch zweckmäßige Veranstaltungen noch so sehr gemildert würde, das Abhängigkeitsverhältnis fiele damit nicht hinweg. Diejenigen, welche der Gruppe jetzt angehören, erhöben sich vielleicht darüber und träten in höhere Stände ein. Aber an ihre Stelle kämen nur andere. Ja selbst wenn das wirkliche Verdiensteigentum eingeführt sein sollte, wie es sich Rodbertus denkt,[2]) wird es immer solche geben, die durch ihre gesellschaftliche Lage weniger begünstigt sind, und die ihres Naturbedürfnisses wegen in Abhängigkeit sich befinden. Die Gruppe wird also fortdauern, und in ihrer Sphäre bleibt immer nur ein beschränkter Raum für freie geistige Regsamkeit

[2]) Ziller war ein eifriger und begeisterter Anhänger dieses großen Nationalökonomen. Er hatte die Bedeutung desselben schon früh erkannt und war unablässig bemüht, durch Wort und Schrift die Ideen desselben zu vertreten und zu verbreiten. Vgl. Ethik § 17. S. 293 und besonders § 19. Die Verwaltungsgesellschaft. S. 364 ff., wo von der Umgestaltung der Gesellschaft im Geiste des allgemeinen gegenseitigen Wohlwollens durch den modernen Sozialismus, insbesondere durch Rodbertus, die Rede ist; sowie Th. Kozak, Rodbertus-Jagetzows sozialökonomische Ansichten. Jena 1882. Vorrede.

und Bildung übrig, weil sie durch die Sorge für ihre Selbsterhaltung viel zu sehr in Anspruch genommen sind. An freie Geistesthätigkeit können sie fast nur in ihren Erholungsstunden denken, und es fehlt ihnen nicht bloß die Zeit zur Bildung, es fehlen ihnen auch die Mittel dazu, die durch ein Wohlwollen, das ihnen aus engern oder weitern Kreisen entgegen kommt, immer nur notdürftig ersetzt werden. Ja selbst, so weit die Mittel nicht fehlen, verkümmert doch in dieser Sphäre gar leicht der Sinn, sie recht zu benutzen. Daher bleiben auch für die heranwachsende Jugend der Gruppe Zeit und Mittel der Bildung bei aller gesellschaftlicher Liberalität immer verhältnismäßig knapp zugemessen, und der Geist der Jugend selbst ist beschränkt, so weit sie sich nicht durch die dem Einzelnen als solchen beiwohnende Kraft darüber erhebt; diese bildet sich dann allerdings in der Wechselwirkung mit einer unangemessenen Lage ganz gewöhnlich zu besonderer Stärke aus, und aus der Gruppe der durch das Bedürfnis Eingeengten gehen darum so oft die größten Geister hervor. Es ist das die Gruppe der niedern Stände und die Schule, die für ihre Bedürfnisse berechnet ist, ist die Volksschule. Der antike Staat kannte keine Volksschule, wie er auch keine Erziehung des Einzelnen als solchen kannte. Für die Bildung der Jugend in den untersten Ständen wurde damals nicht gesorgt, ja selbst in den christlichen Kreisen Deutschlands wurde dafür bis zu den städtischen Schreib- und Rechenschulen herab nicht über das allernotdürftigste Maß dessen hinaus gesorgt, was die Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinschaft unmittelbar forderte, und was hier wirklich dafür geschah, war immer nur fachwissenschaftliche Bildung.[3])

Anders ist es bei der Gruppe der höhern Stände, der höher Gebildeten. Sie sind nicht so eingeengt durch die Naturnotwendigkeit, wie die niedern Stände. Sie haben mehr Zeit und Mittel für Bildung, sie können ihren Kindern eine längere und reichere Bildung gewähren. Sie arbeiten zwar auch für andere und treten zu denselben in Dienstverhältnisse. Sie gehen aber in der Lohnarbeit und dem

[3]) „Das ganze katholische Mittelalter hat den Volksschulgedanken nicht gekannt. Nur durch die Köpfe reformatorischer Geister, wie eines Karl des Großen, ist er gegangen, in den Sekten, wie den Waldensern, in einzelnen mit reformatorischen Elementen versetzten geistlichen Brüderschaften, wie den holländischen Brüdern vom gemeinsamen Leben ist er aufgeleuchtet als ein Vorbote des kommenden lichten Tages. Der Volksschulgedanke ist ein reformatorischer, ein protestantischer Gedanke.“ Bassermann, Bilder aus der Geschichte der deutschen Volksschule. 1879.

fremden Dienste nicht auf. Sie berechnen nicht alles auf den praktischen Nutzen ihrer Arbeit, und sie lassen sich nicht, um nur Zeit und Mittel zu sparen, bloß von ihren Erfahrungen und Kunstgriffen bei der Arbei leiten. Dafür bedarf man allerdings nur einer sehr beschränkten theoretischen Unterlage. Die höher Gebildeten streben aber darüber hinaus. Sie sind auch bei ihrer Arbeit selbst, also nicht bloß in ihren Erholungszeiten, mit der Ausbildung und der Darstellung eines wissenschaftlichen und künstlerischen Gedankenkreises beschäftigt. Allerdings kann dasselbe bei denen der Fall sein, die äußerlich den niedern Ständen angehören; dann arbeiten sie sich aber in die höhern Stände empor. Wo es umgekehrt den äußerlich zu den höhern Ständen Gehörenden an jenem Sinne fehlt, sinken sie zu den niedern Ständen herab. Den wahrhaft gebildeten Kaufmann, Fabrikanten beschäftigt immer neben der mechanischen Arbeit, die auch einem höher Gebildeten nicht erspart wird, und statt bloß in Gedanken an seinen Nutzen zu versinken, die Handelsgeographie oder die Gewerbepolitik und Gewerbegesetzgebung, es beschäftigen ihn die technologischen oder nationalökonomischen Prozesse, zu denen seine Arbeit in Beziehung steht, er denkt über das Verhältnis seiner Thätigkeit zu den größern Gesellschaftskreisen, ja zum Ganzen des Volks nach, er überlegt z. B., was und wie er zur Hebung des Wohlstandes in seiner Gegend oder zur Hebung des Nationalwohlstandes, zur Verbesserung der sozialen Lage der untersten Volksklassen beitragen kann. Durch ähnliche Interessen, durch ähnliche Geistesrichtungen unterscheidet sich die gebildete Frau von der ungebildeten, und alle höher Gebildete pflegen sogar unmittelbar wertvolle ideale Gedanken, die in ihrer Arbeit enthalten oder damit in Verbindung zu bringen sind. Sie tragen namentlich zur sittlichen Hebung der Gesellschaft bei. Die gebildete Frau sorgt für wahre Erziehung, die Grundlage alles würdigen Gesellschaftslebens, der gebildete Kaufmann oder Fabrikant nimmt an der sozialen Verwaltung Teil oder an der Fürsorge für die, welche des gesellschaftlichen Wohlwollens bedürfen u. s. w.

Der Kreis der höher Gebildeten besteht aber aus zwei Abteilungen, und so entstehen, wenn auch nicht streng logisch, drei Hauptgruppen von Ständen, indem man die beiden Abteilungen der höher Gebildeten mit der ersten Gruppe zusammenfaßt. Die einen von den höher Gebildeten betreiben nämlich ihre Arbeiten *ohne Gelehrsamkeit*, die andern setzen sie *mit Gelehrsamkeit* in Verbindung. Auch jene bilden zwar bei ihren Arbeiten die künstlerischen wissenschaftlichen und technisch-wissenschaftlichen Ver-

hältnisse, die dahin einschlagen, mit vollem Bewußtsein aus. Aber sie halten nicht zugleich die geschichtliche Entwickelung fest, durch die jede besondere Art von höherer Bildung zu Stande gekommen, und durch die man vielleicht in einem sehr langsamen, durch Jahrhunderte hindurch sich erstreckenden Fortschritte von den ersten Anfängen aus unter den vielfachsten Verirrungen und den mannigfachsten Umwegen zu den gegenwärtig anerkannten Resultaten gelangt ist. Jede Wissenschaft, jede Kunst wird in der zweiten Abteilung zugleich mit ihrer Geschichte studiert. Diese Gedankenarbeit der Gelehrsamkeit, die den höher Gebildeten Griechenlands, den καλοὶ κἀγαθοὶ, wie sie sich in der Parteisprache ihres Standes nannten, fremd war, ist erst seit *Aristoteles* und den *Alexandrinern* kultiviert worden. Im ganzen Mittelalter war dagegen die Richtung auf Gelehrsamkeit vorherrschend und drängte das übrige Bildungsstreben zurück, alle Stände und Schulen wurden in sie hineingezogen, und da sie mit dem Erziehungsstreben noch nicht in Verbindung getreten war, ging daraus für den Jugendunterricht eine besondere Art von Fachbildung hervor. Höhere Bildung ohne Gelehrsamkeit, wie sie die schönsten Zeiten Griechenlands schmückte und in den Schulen Griechenlands ausschließlich herrschte, schien unmöglich, und sie wurde erst seit *Franke* und den Philanthropinen *Basedows* angestrebt, und zwar für die heranwachsende Jugend in Verbindung mit der Erziehung, *in der* Realschule.[4]) Diese Art einer allgemeinen Bildungsanstalt hat sich jedoch wegen des einseitigen Übergewichts, das die Gelehrsamkeit bis dahin gehabt hatte, nur langsam geltend machen können, sie hat sich nur im heftigsten, bis auf diesen Tag noch nicht vollständig ausgetragenen Kampfe als ebenbürtig *mit dem Gymnasium* behauptet; d. i. der Schule, welche in Deutschland bis dahin allein die höhere Bildung, aber in Verbindung mit Gelehrsamkeit überliefert hatte, und die einzige Schule für die höher Gebildeten des Mittelalters, seit der Reformation aber die einzige höhere Erziehungsschule gewesen war. In dem völlig unberechtigten Kampfe ist so häufig das, was beide höhere Schularten gemeinsam haben sollen, nämlich der erziehende Unterricht mit denselben Humanitätsstudien für alle höher Gebildeten ohne Unterschied vergessen worden. *Noch gegenwärtig weichen die Lehrpläne des Gymnasiums und der Realschule in ihren Bildungsstoffen viel zu weit voneinander ab, es giebt kaum eine oder zwei Realschulen, die sich bemühten, denselben Bildungsgang, den das Gymnasium von dem in*

[4]) Vgl. Th. *Vogt*, *Semler* und *Hecker*. (Jahrbuch f. wissenschaftl. Päd. XI, 282 ff.)

unserer Sprache fortlebenden Latein und dem Homer an im Geiste des erziehenden Unterrichts zu durchlaufen hat, ohne Beimischung der gelehrten Zuthaten, die das Gymnasium nötig hat, durchzuführen. Gewöhnlich werden vielmehr die eigenthümlichen beider höherer Schularten so betont, daß entweder eine jede ihre Eigenthümlichkeit zur herrschenden zu erheben sucht mit Zurückdrängung der anderen, oder daß ganz heterogene Unterrichtsbewegungen in beiden Schularten sich ergeben sollen. Der rechte Ausgleich kann nur so getroffen werden: Das Gymnasium bedarf seiner Eigenthümlichkeit nach der Sprachen derjenigen alten Völker, die die größte Wichtigkeit für die gegenwärtige Kultur erlangt, ja die ihr, abgesehen von dem allen Schulen gemeinsamen Geiste des Christentums, ihren Charakter gegeben haben. Darum muß aber nicht etwa auch der Inhalt der altklassischen Litteratur in ihren Hauptträgern von der Realschule ausgeschlossen sein. Nur das Gymnasium bedarf allerdings des Griechischen als der Sprache des Volks, bei dem alle echte Wissenschaft als ein Begriffssystem begonnen hat, oder durch dessen Bildung sie zu Stande gekommen ist, wenn auch eine noch so reiche Menge der wichtigsten kulturgeschichtlichen Gedanken, die als Grundlage und Voraussetzung für die begriffliche Bearbeitung diente, in Verbindung mit dem dazu gehörigen Sprachstoffe von den großen Kulturvölkern Asiens und Ägyptens stammen mag. Nur das Gymnasium bedarf des altklassischen Lateinischen als der Sprache, welche die aus Griechenland stammende höhere Bildung durch die Stürme des Mittelalters hindurch zu der neuen Zeit herüberrettete. Innerhalb des Gymnasiums ist endlich die alte Geschichte und Litteratur in Verbindung mit den beiden altklassischen Sprachen so zu pflegen, daß sie im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts steht. Das kann aber in der That auch in der Realschule, wenngleich mit mannichfachen Modifikationen, ohne jene Sprachen geschehen, und nur im Gymnasium sind diese zu solcher Deutlichkeit durchzubilden, daß alle spätere Geschichte und Litteratur, jede andere Sprache und Wissenschaft von dort aus verstanden und beleuchtet wird, wie in allen Schulen von der Heimatskunde, dem individuellen Umgangskreise und von den schon durchgearbeiteten Bildungsstoffen aus. Jene Beleuchtung vom Altertume aus ist allerdings von Gibbon, Montesquieu, Hugo Grotius und überhaupt in der ältern Geschichtschreibung und Wissenschaft weit mehr, als in der neuern wirklich durchgeführt worden. Einer solchen Art von Bildung bedarf aber nur das Gymnasium als seiner Spezialität, und es fragt sich nur zunächst, warum es denn eigentlich einen solchen Kom-

plex von Spezialstudien und warum es eine besondere Schule für diese Spezialstudien geben muß, wo alle Bildung zugleich im Spiegelbild des klassischen Altertums angeschaut wird, während die Realschule trotz aller sonstigen Übereinstimmung unter den beiden höhern allgemeinen Bilungsanstalten dieses Spiegelbildes und der dabei zu Grunde liegenden altklassischen Spezialbildung entbehren kann. Dabei wird sich zeigen, das Bedürfnis entsteht für das Gymnasium ebenso wenig, wie der besondere Bildungszweck einer für andere Stände berechneten Spezialschule, aus pädagogischen Gründen, es entsteht vielmehr aus einer dreifachen Rücksicht auf die allgemeine Kulturentwicklung.

1) Das klassische Altertum ist der Grund und Boden für unsere Kultur nach der Seite ihrer begrifflichen Entwicklung, und die Kultur selbst würde folglich grund- und bodenlos werden, wenn es in einem Volke nicht mehr einen Stand oder eine Gruppe von Ständen gäbe, wo die Bekanntschaft mit dem Altertume fortlebte, und von wo aus sie durch eine auf die Eigentümlichkeit der betreffenden Stände berechnete Schule fortgepflanzt würde.[5] Man bedenke doch z. B, daß die Urkunde unserer Religion griechisch, eine Hauptquelle des Rechts in allen Kulturstaaten lateinisch geschrieben ist und ebenso auch ein großer Teil der Quellen für unsere deutsche Geschichte. Und weiter: der Ursprung unserer Mathematik, unserer Philosophie ist in Griechenland zu suchen, und da ohne mathematisch-metaphysische Bildung eine zugleich in gelehrter Weise gründliche naturwissenschaftliche Bildung nicht denkbar ist, so weist schon deshalb die Grundlage der Naturwissenschaft auf das Altertum zurück. Aristoteles sprach überdies zuerst den Grundgedanken der echten Naturwissenschaft aus, daß die Erkenntnis des Naturganzen von einer genauen Beobachtung der einzelnen Naturerscheinungen ausgehen müsse. Er wurde der Schöpfer der wissenschaftlichen Zoologie, wie sein Schüler und Nachfolger Theophrast der Schöpfer der wissenschaftlichen Botanik. Von ihnen wurden die wichtigsten Probleme gefunden, auf denen sich die neuere Naturwissenschaft auferbaut hat, und die Lösungen von ihnen haben überall wenigstens das Verdienst, daß dadurch der Zusammenhang mit den metaphysischen Untersuchungen nicht durchbrochen werden sollte. Auch die Dogmatik ist, wie die Bearbeitung des römischen Rechts durch die römischen Juristen, mit

[5]) Vgl. Boeckh, Encyclopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften. S. 28 ff.

Hülfe griechischer Bildung zu stande gekommen, und das Verhältnis der Dogmatik zum Altertume ist besonders lehrreich. Von den sittlich-religiösen Wahrheiten des Christentums muß man doch, abgesehen von ihren auch für die griechisch-römische Bildung geltenden kulturgeschichtlichen Zusammenhängen, eingestehen, daß sie ihrem reinen, ewig wahren Gehalte nach aus Palästina stammen, also einen ganz außerhalb des Bereichs klassischer Bildung liegenden Ursprung haben. Aber schon die Patristik suchte und fand ihre siegreichen intellektuellen Waffen im Altertume. Denn die Dogmatik wurde, wie gesagt, mit Hülfe der antiken Philosophie auferbaut, und es läßt sich überhaupt keine Theorie logisch scharf und schlagend genug auferbauen oder auch nur wieder umbauen, wenn man sie nicht im Zusammenhange mit dem Ursprunge der wissenschaftlichen Erkenntnis zu erfassen und zu gestalten weiß. Aber nicht blos die Wissenschaften würden ohne fortdauernde Bekanntschaft mit dem klassischen Altertume ihren Boden verlieren und ihre volle Stärke nicht gewinnen können, sondern da von dem Gedankenkreise der Wissenschaften aus zuletzt alle Impulse ausgehen, die der Entwicklung und Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens gegeben werden müssen, so würde zugleich alle solche praktische Thätigkeit ihren Grund und Boden verlieren, oder nicht zu ihrer vollen Stärke gelangen, wenn die Theorie nicht mehr im Zusammenhange mit dem klassischen Altertume bliebe. Es ist überhaupt der ganze moderne Gedankenkreis, es sind selbst die modernen Kultursprachen mit klassischen Elementen ganz durchzogen, wenn sie auch nicht, wie die romanischen Sprachen, darauf aufgebaut sind. Es läßt sich aber hier nicht einmal der Thatbestand sicher auffassen, wenn nicht wenigstens das Latein in seinem modernen Gewande bekannt ist. Allerdings ist es nicht blos altklassischer Sprachstoff, es ist Sprachstoff aller Art, den der vielverschlungene Völkerverkehr in die Sprache eines jeden Volks gemischt hat und fortwährend mischt. Aber es dürfte für uns, die wir unter dem Einflusse des Mittelalters stehen und von romanischen Völkern umgeben sind, kaum ein besserer Vereinigungs- und Sammelpunkt all solchen fremdartigen Sprachstoffs zu finden sein als das moderne, d. i. das im modernen Leben und Bewußtsein fortlebende Latein, das doch nicht die fremdartige altertümliche Vorstellungsweise fordert und den modernen Lebensverhältnissen nahe bleibt. Darum muß es auch für die Realschule, wie für die Volksschulseminarien, gefordert werden. Natürlich lassen sich dabei nicht dieselben Stoffe benutzen, es lassen sich nicht dieselben Bildungswege einschlagen, wie sie für den lateinischen Unterricht des Gymnasiums notwendig sind.

Ich habe sie aber im „Leipziger Seminarbuch“ angedeutet,[6]) und schon in den Philanthropinen tauchte die Ahnung auf, daß es für die Schulen auch noch ein anderes Latein geben könne, als das altklassische. Freilich erkannte man noch nicht die Differenz im Verhältnisse zu dem letztern an, man machte es vielmehr mit der schon gerügten Einseitigkeit geltend, daß man forderte, das Gymnasium solle sich selbst durchaus nach der Realschule richten. Gewiß ist nur, das moderne Latein sollte auch im Gymnasium vor und neben dem Griechischen und vor dem klassischen Latein kultiviert werden. Überdies würde der rechte Betrieb des modernen Lateins in Realschule und Volksschulseminar weiter führen, als die dürftige Nachahmung der Pflege des klassischen Lateins, die gegenwärtig ein Teil der Realschulen und Volksschulseminarien im Auge hat und die von einem andern Teile, wenn auch mit falschen Gründen, bekämpft wird. Der rechte Betrieb würde so weit führen, daß die klassischen Quellenschriftsteller der deutschen Geschichte, auch die eigenartigen von nicht antiken Verfassern, die den Übergang zur modernen Denkweise vermitteln und nicht bloß als ein matter Anklang an antike Muster zu betrachten sind, im Originale studiert werden könnten. Besondere Lehrstunden sind aber schon für das vornehmlich sachliche und orthographisch-etymologische Verständnis des fremden Sprachmaterials, wie es die Volksschule nötig hat, unerläßlich. Im Gymnasium, in der Realschule und dem Volksschulseminare muß auf dem Lateinischen auch das Studium des Französischen auferbaut werden, wie es schon Mager, freilich ohne Erfolg, in den modernen Humanitätsstudien forderte.

Aber nicht bloß den Grund und Boden für die moderne Kultur muß die Bekanntschaft mit der antiken sichern, sie muß 2) auch fortwährend zum Orientieren bei der fortschreitenden Kulturentwicklung dienen. Unsere Jugend soll allerdings nicht etwa bei der antiken Bildung da stehen bleiben, wo die moderne darüber hinaus gekommen ist, und in ethischer, religiöser, politischer, naturwissenschaft-

[6]) Hinweise auf die Stoffe des modernen Lateins finden sich im „Seminarbuche“ S. 47, 51, 53, 62; die Methode desselben wird besprochen S. 118. Das Material für die erste Stufe dieses Unterrichts hat Ziller methodisch bearbeitet dargeboten im Jahrbuch XIII, Abh. VII u. Jahrb. XV, Abh. II.

Vgl. auch R. Barth, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Sexta und Quinta, sowie B. Günther, Der Lateinunterricht im Seminar (Jahrb. XIII, S. 149 ff.) und H. Meurer, Pauli sextani liber. Weimar 1887.

licher, technischer philosophischer Hinsicht ist wirklich vielfach eine bessere Einsicht erworben worden, als sie das Altertum besaß. Darum sind schon im Gymnasium fortwährend genaue Vergleichungen notwendig, die häufig auch in die den Unterricht der Geschichte und Lektüre begleitenden Lehrstunden verlegt werden müssen, damit der Fortschritt der Entwicklung und der weite Unterschied der erlangten Kulturstufe von den frühesten Anfängen einleuchte, und zwar muß die Vergleichung stets von beiden Seiten ausgehen, sowohl von den in unserer Zeit liegenden Endpunkten der kulturhistorischen Entwicklung, wie von den Ausgangspunkten und der von da aus abgelaufenen Bewegung aus. Ohne fortwährende Orientierung an der abgelaufenen Geschichte der Kultur würden Stillstand und Rückschritt nicht ausbleiben, und sie sind z. B. wirklich zur Zeit der Scholastik eingetreten. Denn damals gab es noch nicht ein philologisches Studium, das in Verbindung der antiken Bildung mit der modernen vermittelte und diese an jene anknüpfte, und dem kein Gelehrter fremd bleiben darf. Wie wichtig aber die Orientirung am Altertume mit Hilfe der Philologie für alle Wissenschaft ist, läßt sich besonders daraus erkennen: die Wendepunkte in der Entwicklung der Philologie sind immer zugleich für die allgemeine Kulturentwicklung erfolgreich gewesen. Als z. B. zu Ende des vorigen Jahrhunderts nach dem durch Friedrich den Großen angeregten Aufschwung des deutschen Geistes Winkelmann, Herder, Lessing, Wolf, Niebuhr der Beschäftigung mit dem Altertume ein neues Leben einhauchten, folgte die zweite klassische Periode unserer Litteratur, hob sich die Wissenschaft der Geschichte und der exegetischen Theologie, entstand die historische Rechtsschule und die realistische Metaphysik, und alles das in nachweisbar engstem Zusammenhange mit der Verbreitung der philologischen Studien. Wie aber die altklassische Philologie die Vergleichung der modernen Bildung mit der griechisch-römischen Bildung herzustellen hat, so hat die deutsche Philologie die Vergleichung mit der Bildung der deutschen Vorzeit und alle gelehrte kritische Geschichte die mit der ältern Kultur überhaupt auszuführen, und man darf nur nicht denken, diese Arbeit sei bereits geleistet oder sie werde irgend einmal zum Abschluß gelangen. Vielmehr macht sich bei jedem neuen Fortschritte der modernen Bildung auch eine Revision der Vergleichung notwendig. Weil man dann das Altertum mit andern Augen ansieht, werden auch neue Seiten an ihm und neue Beziehungen zu ihm aufgefunden, und das wirkt zugleich förderlich auf die moderne Kulturarbeit fort. Ohne solche Orientierung an der Vergangenheit ist man immer in Gefahr, in alte Irrtümer zurückzusinken,

die längst nachgewiesenen Irrwege noch einmal zu durchlaufen oder seine Kraft in ihrer nochmaligen Überwindung zu vergeuden. Wenn aber die Gelehrsamkeit die kritischen Resultate der geschichtlichen Betrachtung aufbewahrt, und sie durch die Litteratur, wie durch die Schule fortgepflanzt werden, so ist die Gefahr beseitigt oder doch sehr vermindert. Wenn die Geschichte der Philosophie hinreichend bekannt gewesen wäre, so hätte der moderne Materialismus oder auch nur das Studium von *Schopenhauer* und *Hartmann* nicht solchen Beifall und solche Verbreitung finden können, wie ihnen zu Theil geworden ist. Wenn unsere gegenwärtigen Schulverwaltungen und viele unserer pädagogischen Schriftsteller ebenso viel Einsicht in die Entwicklung der pädagogischen Theorie hätten, als ihnen fehlt, so würden viele Verirrungen, die wir beklagen müssen, nicht möglich sein. Es würde uns auch die Verwirrung, die *Strauß* und der *Protestantenverein* gestiftet hat, erspart worden sein, und der Gegensatz zwischen Orthodoxismus und Nichtorthodoxismus würde nicht zu solcher Schärfe sich ausgebildet haben, wenn das rechte Verständnis des Sinnes der Dogmen und der Bedeutung der Bibel nicht so sehr verdunkelt worden wäre, d. i. wenn die Geschichte der Philosophie und die Dogmengeschichte zu deutlichen Resultaten in Bezug darauf hingeführt hätte.*) Ohne fortwährende Orientierung an der Vergangenheit muß sogar auf allen Gebieten von Zeit zu Zeit ein Verfall eintreten, wie er vor der Reformation durch die Scholastik auf kirchlichem Gebiete wirklich eingetreten ist, wie er aber damals auch überwunden werden konnte, weil das sogen. Wiedererwachen der alten Litteratur vorangegangen war. Mindestens würden dieselben Entdeckungen immer von neuem gemacht werden müssen, wenn sie so, wie sie schon früher gemacht worden sind, nicht im Gedächtnis der spätern Geschlechter hafteten, und das würde wieder eine Kraftvergeudung sein. Ohne Orientierung an der Vergangenheit würde man nicht einmal die Verhältnisse der unmittelbaren Gegenwart mit Sicherheit richtig beurtheilen oder behandeln können. Man würde leichter überrascht werden, man würde sich eher hinreißen oder niederdrücken lassen, man würde die Ereignisse und ihre Folgen überschätzen oder unterschätzen, man würde nicht die rechten Impulse für das Leben zu geben wissen. *Darum ist auch der Grundsatz ganz richtig, daß an die Stellen, von denen in höhern oder niedern Kreisen die Leitung ausgehen soll, diejenigen gehören, die den rechten kulturhistorischen Überblick besitzen, und man muß sich nur*

*) Vergl. meine Brochüre: Gegen die von dem Züricher Geistlichen Lang am Protestantentage 1873 in Leipzig gehaltene Predigt. 1874.

vor der Beschränktheit hüten, daß man meint, ein jeder, der das Gymnasium durchlaufen, besitze jenen Überblick, oder der es nicht durchlaufen, besitze ihn notwendger Weise nicht. Man darf es an sich auch nicht als ein außerordentliches Ereignis ansehen, wenn ein Fürstensohn einem Gymnasium eingereiht wird; denn er tritt ja in den Schulkreis ein, in den er wirklich hineingehört.

Endlich ist noch ein Hauptfall für die Orientierung am Altertume ganz besonders hervorzuheben: nämlich in Bezug auf die Schönheit der Sprache und der Kunst überhaupt. Die alten Klassiker sind bekanntlich lebendige Muster eines schönen Stils, von ihnen und den plastischen Kunstwerken des Altertums sind die Regeln abstrahiert worden, nach denen sich die zweite klassische Periode der deutschen Litteratur seit Klopstock und Lessing, und nach denen sich die neue Periode der bildenden Kunst seit Karstens richtete, nachdem Winkelmann wieder empfänglicher für die Eindrücke des Altertums gemacht hatte. Die Reflexionen, die er angeregt hat, sind auch für die Gegenwart noch fruchtbar. Unsere Gymnasien beschäftigen sich aber leider in zu äußerlicher Weise und nicht eingehend und wirklich lehrend genug mit Stilistik und Rhetorik, es werden höchstens bewußtlose Gewohnheiten statt klar erkannter Grundsätze erzeugt, selbst bei der Erörterung von Tropen und Figuren, bei feststehenden Wortverbindungen, die die Eigentümlichkeit der Sprache fordert und die man Phrasen nennt, bei den Abweichungen der einen Sprache von der andern geht man zu wenig auf psychologische Gründe ein, eine wirkliche Schulpoetik wird nicht auferbaut und vollends die Bekanntschaft mit der alten Kunst bleibt ganz zurück, weil diese mit Lektüre, Geschichte und Zeichnen viel zu wenig in Verbindung gesetzt wird; ja selbst die wirklich eingeleitete Bekanntschaft mit der alten Kunst trägt wenig Früchte, weil der pädagogische, schon von Herder nachgewiesene Gesichtspunkt, daß die mythologischen und künstlerischen Gestalten bestimmte Kategorien der idealen Menschheit darstellen, nicht durchgeführt wird. Man läßt statt dessen die spekulativ-geschichtlichen Entwicklungsgedanken in den Vordergrund treten. Aber „wozu lesen wir die Griechen? ist's nicht, daß wir den zarten Keim der Humanität in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen wollen?“ (Herder). In neuerer Zeit hat man mit Recht selbst die bessere Ausstattung der Schulräume auch in architektonischer Hinsicht empfohlen, und hie und da ist das ausgeführt worden. Solche Veranstaltungen müssen in der That mit dem Studium der alten Litteratur nach ihrer ästhetischen Seite in Verbindung treten, zumal der Sinn für das Schöne leicht formal wirkt und dann gegen alle

Ausartungen und Verirrungen des Geschmacks, z. B. gegen Romane, Witzblätter, im Gespräche einen Schutz darbietet; eine edle Ausdrucksweise gewöhnt, da sie der angemessenste Ausdruck für eine würdige Gesinnung ist, zugleich an die mit einer solchen Gesinnung verbundenen Gefühle. Mit der formalen Wirkung des Schönen hängt es auch zusammen, daß die Künste und selbst die Wissenschaften in einem Zeitalter gern in Gemeinschaft, unmittelbar neben- und nacheinander, gedeihen und blühen. Die Übung im Schönen bedarf allerdings, wie wir wissen, selbst noch einer Grundlage, die sie in den mittelbaren Tugenden der Sauberkeit, der Reinlichkeit und des Anstands findet. Am wichtigsten wird sie aber als Vorübung für das Gute; denn jene läßt sich viel leichter leiten und erzeugen, und der Sinn für das Rechte und Gute, das ja selbst ein Wohlgefälliges ist, und es schon den Alten war, gedeiht nur auf einem Boden, in dem der Sinn für das Schöne schon Platz gefunden hat. Dieser Sinn für das Schöne kann und soll nun seine beste Nahrung in der Beschäftigung mit der antiken Litteratur und Kunst erhalten, ja daran soll er sich sogar wie an einem unverrückbaren Vorbilde fortwährend im allgemeinen Kulturinteresse orientieren und bei Verirrungen wieder zurechtfinden. Deutschland besitzt wohl selbst zwei klassische Litteraturperioden und mehrere neuere Kulturvölker haben schon früher als das deutsche eine klassische Litteratur gehabt, am frühesten das italienische Volk unter der Führung von Petrarca und Boccaccio, die sich auch um die Wiederbelebung der altklassischen Litteratur verdient gemacht hatten, an der englischen Litteratur hat sich die deutsche selbst emporgerankt. Man könnte deshalb geneigt sein, das Studium der modernen klassischen Litteratur nicht bloß dem der altklassischen nachfolgen, sondern an die Stelle derselben treten zu lassen. Jene sind aber schon darum für die frühe Jugend nicht geeignet, weil sie sich in viel zu komplizierten, wie man es nennt, in verdichteteren Gedankenverhältnissen und zum Teil innerhalb solcher Lebensverhältnisse, die der frühen Jugend fern liegen oder liegen müssen, bewegen. Selbst dem Nibelungenliede liegen Lebensverhältnisse zu Grunde, die der frühen Jugend gar nicht enthüllt werden dürfen. Dagegen läßt der so viel einfachere, durchsichtigere, für die Jugend psychologisch näher liegende Gedankenkreis der antiken Litteratur, wenn sie von Homer an mit aller Vorsicht durchlaufen wird, das Schöne auch für ein schwächeres Auge deutlicher hervortreten und macht es deshalb schon der früheren Jugend so zugänglich, wie wir es wünschen müssen. Ganz ähnlich verhält es sich mit den modernen klassischen Perioden der bildenden Kunst in Italien und Deutschland. Dazu kommt

noch ein zweiter Grund. Der Gedanke von Jakob Grimm ist allerdings psychologisch ganz falsch, die Muttersprache dürfe nicht zum Gegenstande für sprachliche Reflexionen gemacht werden und mit Rücksicht darauf darf nicht das Studium von fremden Sprachen empfohlen werden. Was in diesen gelehrt und geübt wird, muß vielmehr immer zuvörderst durch die Muttersprache insoweit vorbereitet sein, daß darin das Gleiche, das Ähnliche oder Entgegengesetzte nachgewiesen wird. Das muß immer, wie schon Ratich einsah, eine den fremden Sprachunterricht begleitende, individuelle Vorübung sein, die nur, wie wir später sehen werden, von der vorangehenden sachlichen Bearbeitung des Stoffs abzutrennen ist. Dagegen haben tote Sprachen untergegangener Völker allerdings den durch nichts zu ersetzenden Vorzug, daß bei ihnen viel eher ästhetisch vollendete Vorstellungen erreicht werden, d. i. solche, die mit individuellen Strebungen und Neigungen nicht zusammenhängen. Weil diese aber nicht verfälschend und trübend wirken, können sich die Urteile über das Schöne bei toten Sprachen teils reiner, teils stärker ausbilden, und das läßt sich für die fortschreitende Kultur durchaus nicht entbehren.

Wir kennen jetzt die verschiedenen Hauptformen der Erziehungsschulen, die durch das Verhältnis der Erziehung zu den Hauptgruppen von Berufsständen entstehen. In der Wirklichkeit ist aber die Mannigfaltigkeit der Erziehungsschulen viel größer und es ist deshalb immer eine jede Schule auf eine der drei Hauptklassen ausdrücklich zurückzubeziehen, wenn der allgemeine Charakter derselben in ihr genau ausgeprägt oder nur erkannt werden soll. Mehrere Schulen können selbst denselben Namen führen, und doch in verschiedene Klassen gehören. Eine Mädchenschule z. B. kann bald auf der Stufe der Volksschule, bald auf der der Realschule stehen, ebenso eine Bürgerschule, und die Realschulen können sich zu verschiedenen Graden der höhern Bildung erheben, sie können nach ganz verschiedenen Seiten, z. B. in Bezug auf die Pflege einer oder mehrerer von den fremden modernen Kultursprachen, den Anforderungen der Berufsstände, zu denen sie in Beziehung stehen, entgegenkommen. Da das individuelle Bedürfnis der Jugend ein so wichtiger Incidenzpunkt der Erziehung ist, so muß eine größere Differenzierung und Spaltung einer jeden Schulart sehr begünstigt werden, wenn sie in den Verhältnissen der Berufsstände begründet ist. Sie muß besonders auch mit Rücksicht darauf begünstigt werden, daß jeder, der eine Schule verläßt, einen relativen Abschluß seiner Bildung besitze. Einerleiheit einer Schulart in weiten Kreiten zeigt immer einen Mangel an. Man darf

daher auch nicht meinen, den Anfangskursus eines Volksschulseminars oder ein Kadettenhaus brauche es gar nicht zu geben, weil sie auf dem Standpunkte der Realschule stehen müssen. Den Bedürfnissen der besondern Berufsstände, zu denen sie in Beziehung stehen, und den Bedürfnissen der Kandidaten dafür würde dann nicht ausreichend genügt werden. Es sollte sogar für diejenigen, die aus den Kreisen der Volksschulseminare oder der Realschule zur Universität übergehen wollen, und versuchsweise selbst für künftige Studentinnen besonders modifizierte Gymnasien geben.

So verschiedenartig aber auch die Arten einer jeden Gattung der Erziehungsschule sich gestalten mögen, so müssen doch die verschiedenen Gattungen selbst streng geschieden bleiben, weil eine jede ihren eigentümlichen Lehrgang trotz aller Übereinstimmung in allgemeinen Grundzügen teils besitzt, teils auszubilden hat. Die Unter-Realschule sollte daher nicht mit dem Unter-Gymnasium verschmolzen werden, wie wenn die Anschließung an das individuelle Leben für den Anfang der Schulzeit von geringerer Bedeutung sei. Eine Erziehungsschule sollte nicht zwischen einer reinen Volksschule und einer Schule für höhere Bildung unentschieden in der Schwebe sich befinden. Wohl aber kann es gehobene Volksschulen geben, d. i. Volksschulen, die sich im Vergleich mit andern, z. B. in Bezug auf die Unterscheidung der Schüler nach Stufen und Klassen, oder in Bezug auf Lehrmittel in einer günstigeren Lage befinden Selbst die Erklärung eines Fremdworts z. B. oder eines sozialen Verhältnisses, das aus dem Altertume in die Gegenwart hineinreicht, muß in jeder Schulart auf andere Weise erfolgen, und es ist immer sorgfältig darauf zu halten, daß alles derart dem eigentümlichen Charakter der betreffenden Schulart durchaus treu beibe. Jeder künftige Praktiker hat sich auch immer selbst für eine bestimmte Schulart zu entscheiden, und er hat sie, nachdem seine Wahl entschieden ist, fest zu halten, er darf dann nicht noch zwischen verschiedenen Schulgattungen hin und her schwanken, sonst kann sein Takt für keine derselben zur Vollendung gelangen. Am allerwenigsten darf aber eine Erziehungsschule mit einer Fachschule gemischt werden. Es sollte keine Gewerbe- oder Handelsschule geben, die zum Teil Realschule ist, keine Erziehungsschule, die sich einer Fachschule nähert, also z. B. nicht ein Gymnasium, das einer philologischen Fachschule nicht eine Realschule, die einer technischen Lehranstalt nahe kommt. Das Volksschulseminar muß im letzten Jahre eine reine Fachschule sein. Sind schon die Methoden verschiedener Gattungen der Erziehungsschule ganz verschieden, wie

wir es bereits bei dem Latein der Realschule und des Gymnasiums und ihrem Verhältnisse zur altklassischen Litteratur und der alten Geschichte nachgewiesen haben, so sind vollends die Methoden einer Fachschule und einer Erziehungsschule am heterogensten. Dort wird Gang der Wissenschaft und der Kunstschule beobachtet und Wissenschaft und Kunst gilt als Selbstzweck, hier dient jede Wissenschaft und Kunst als Mittel, und sie wird als ein Gegenstand der allgemeinen Bildung und der Humanitätsstudien betrachtet; dort ist folglich der rein logische, hier ein nach psychologischen Gesichtspunkten zu entwerfender Gedankenfortschritt zu beobachten. Schon eine Nachhilfestunde einer Erziehungsschule kann einen andern Charakter haben und eine andere Methode einhalten als eine pädagogische Lehrstunde, weil der Zweck dort unmittelbar auf ein zu erwerbendes Wissen und Können gerichtet ist. Allerdings muß ein jeder sein künftiges Fach auch unmittelbar ins Auge fassen lernen, er muß einmal zu einer besondern Fachbildung übergehen, das bringt der Beruf mit sich, in den er eintritt. Aber die allgemeine Bildung sollte überall die Grundlage sein für die hinzukommende wissenschaftliche, künstlerische oder technische Fachbildung, und bei der allgemeinen Bildung müssen die eigentümlichen Wege eingeschlagen werden, die sie fordert. Auch die philosophischen Disziplinen, wie die Logik, die Psychologie, müssen in den Gymnasien und Volksschulseminaren einen ganz andern Gang beachten als auf Universitäten. Im Anfangskursus der Volksschulseminare muß ganz besonders die Methodik des Unterrichts, die Ausbildung der Schulwissenschaften zu philosophischen Betrachtungen überleiten, aus denen sich ähnliche Betrachtungen ergeben, wie sie die philosophischen Fachwissenschaften enthalten (der Seminarlehrer darf seinen Unterricht gar nicht anders als nach der strengsten Form methodischer Präparationen erteilen, an die sich die Seminaristen gewöhnen sollen), und außerdem muß ein ähnlicher Gang beobachtet werden, wie bei dem deutschen Unterrichte der obersten Gymnasialklassen. Was die deutsche Lektüre darbietet, was aus andern Lehrstoffen zu mündlicher und schriftlicher Darstellung und Bearbeitung verwendet wird, ist mit Rücksicht auf die philosophischen Lehrfächer durchzubilden, so das logische Material, das z. B. in grammatischen, mathematischen Lehrstunden verarbeitet wird, die spekulativen Entwicklungen einer physikalischen Theorie, die psychologischen, ästhetischen ethischen, religionsphilosophischen Gedanken, die namentlich auch bei der Lektüre der Dichter gewonnen werden können, und für einen jeden

poetischen Stoff besonders nachgewiesen werden sollten, z. B. in Bezug auf die Gemütszustände der Affekte und Leidenschaften, in Bezug auf die Phantasie (indem man z. B. den geschichtlichen Stoff von Götz mit dem Phantasiebilde Goethes oder irgend einen sagenhaften Stoff mit einer kunstvoll poetischen Darstellung vergleicht), bei Nathan in Bezug auf das Verhältnis des allgemeinen Menschentums oder der allgemeinen Vernunftsreligion zur positiven Religion und so manchen andern philosophischen Kerngedanken.[7]) In der philosophischen Propädeutik der Gymnasialprima sollte dann noch die Ausbeutung der Dialoge Platos und der philosophischen Schriften Ciceros für diesen Zweck hinzukommen. Jeder Abiturient einer höhern Erziehungsschule sollte doch mindestens ganz deutliche Vorstellungen über Charakter, Sittlichkeit haben, und derjenige, der Platos logische Gedankenarbeit in ihrer klassischen Form studiert hat, sollte nicht Vorstellungen von Begriffsverhältnissen in sich tragen, die von logischen Begriffen weit entfernt sind.

Weiter sollte die Fachschule, die ein Zögling nach der Erziehungsschule besucht, mit der letztern in einerlei Richtung liegen. Dafür sollte zunächst die Schulverwaltung sorgen. Sie sollte es möglich machen, daß die höhern Studien ohne gelehrte Grundlage auf dem Polytechnikum und auf dem militärischen Polytechnikum, der Kriegsschule, ebenso fortgesetzt werden könnten, wie sich die höhern Studien mit gelehrter Vorbildung auf der Universität fortsetzen lassen. Das Polytechnikum sollte daher so vollständig durchgebildet sein, daß es der Universität, namentlich auch in den philosophischen Fächern, ganz ebenbürtig zur Seite stünde, und es sollte demnach denjenigen, die einer Realschule unter diesem oder einem andern Namen ihre Vorbildung verdanken, einen ebenso vollständigen Abschluß ihrer Studien gewähren, wie die Universität dem Gymnasiasten. So lange das nicht durchgeführt ist, droht der Universität immer die Gefahr, daß ihr gelehrter Charakter durch die bei ihr eintretende Vermischung verschieden vorbereiteter Elemente mehr und mehr verwischt wird, und der

[7]) Proben eines solchen Unterrichts in der philosophischen Propädeutik bieten Th. Wiget, Über Macbeth. (Jahrb. IX, Abh. XVII) und Just, Die Psychologie im Lehrerseminar, (Rein's Päd. Studien. 1880, Heft IV) und Die Logik als Schulwissenschaft. (Jahrb. XV, Abh. XI.), sowie Fr. Heußner, Zur homerischen Psychologie (Frick's Lehrproben Hft. 10, S. 38 ff.) und H. Meier, Der analytische Unterricht in der philosophischen Propädeutik (a. a. O. Hft. 11, S. 10 ff.

genau entsprechende Abschluß der Studien einer jeden höhern Erziehungsschule sich nicht erreichen läßt — beides zum Schaden für die Bildung des Einzelnen, wie für die allgemeine Kulturentwicklung. Weil aber die höchsten Fachschulen, die Universität und das Polytechnikum, zugleich einen Abschluß für die Studien der ihnen entsprechenden Erziehungsschulen gewähren sollen, namentlich durch Philosophie, höhere Mathematik, altdeutsche Litteratur, englische Sprache, Anatomie und Physiologie, so ist wenigstens die philosophische Fakultät für den Studierenden während der ersten Semester, in denen jener Abschluß, der Abschluß durch die sogenannten Lycealstudien, neben den Anfangsstudien des besondern Berufsfachs erreicht werden muß, nicht eine reine Fachschule.

Endlich kann auch die Verbindung des Erziehungszwecks mit dem, was aus Rücksicht auf den besondern Berufsstand zu lehren und zu üben ist, zu einer Vermischung innerhalb der Erziehungsschule hinführen. Soll das nicht geschehen, so muß vor allem der Erziehungszweck in jeder Erziehungsschule als der Hauptzweck überall vorschweben. Darum müssen die Gesinnungsstoffe, die auf den Hauptzweck unmittelbar hinweisen, immer im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Schuldisziplinen aber in genauer Unterordnung dazu, und dadurch wird nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disziplinen, es wird nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichts verlangt, die an die Stelle der rein logischen treten muß. Wird so das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander vollständig durchgeführt, so erreicht man eine Concentration des Unterrichts, bei welcher die Gesinnungsstoffe das Centrum bilden. Sie fällt mit der Concentration in einem andern Sinne, wovon wir noch zu sprechen haben,[8] in eins zusammen. Ohne eine solche Concentration verwandelt sich die Erziehungsschule in einen losen Complex von Fachschulen. Bei der rechten Concentration läßt sich aber gar vieles, was zunächst der Rücksicht auf einen besonderen Berufsstand, unter anderm auch der Rücksicht auf Gelehrsamkeit, die Aufnahme in den Unterricht verdankt, doch zugleich als ein Element der allgemeinen Bildung verwerten und das muß man überall anstreben. Daher können auch z. B. die klassischen Litteraturstoffe des Altertums wenigstens in Übersetzungen und Bearbeitungen an die Realschule übergehen.

---

[8]) In §§ 21 und 22.

Nur eins muß noch besonders eingeführt werden, damit die indi-elle Seite des Zöglings, die dem Berufe zugewendet ist, schon während der Erziehungszeit in rechter Weise sich ausbilde. Von dem Zeitpunkte an, wo der Zögling anfängt, sich seiner Individualität deutlich bewußt zu werden, sind Nebenklassen für die Spezialrichtungen, denen jeder zuneigt, einzuführen, wie es schon jetzt z. B. für das Hebräische Nebenklassen der Theologie, für weibliche Arbeiten Nebenklassen in Mädchenschulen giebt. In der Volksschule ist das in einem frühern Lebensalter des Zöglings notwendig, in der Realschule in einem spätern, in Gymnasien in einem noch spätern; denn eine je reichere Bildung ein jeder in sich ansammelt, desto später schließt er nach einem früher erwähnten Gesetze ab, desto langsamer reift er einem bestimmten Berufe entgegen. Die Einrichtung ist aber deshalb allgemein notwendig: um so weniger wird dann die Fachbildung in die der Allgemeinbildung gewidmeten Hauptklassen der Erziehungsschule übergreifen und ihr Abbruch thun, um so besser wird aber doch die spätere Fachbildung vorbereitetet. Da die Individualität für ihre Tendenzen gar keiner großen Nachhülfe bedarf, so hat man auch nicht zu befürchten, daß die Last des Unterrichts dadurch bedeutend vermehrt werden möchte. Es werden schon Anleitungen zur Bethätigung der eigenen Kraft genügen, und in dieser Weise sollte auch das Hebräische, sollten die weiblichen Arbeiten gelehrt werden. Der Unterricht hat sich also in seinem Lehrverfahren nicht nach dem Erziehungsunterricht zu richten, der die Keime erst pflanzen soll (der weibliche Arbeitsunterricht also auch nicht nach Schallenfelds Anleitung). Ihm steht vielmehr der Unterricht der spätern Erziehungsjahre nahe, der gleichfalls die erweckte und nach allen Seiten regsame Selbstthätigkeit des Zöglings nur zu leiten hat, und dieser läßt auch Zeit für die Nebenklassen.

Hiermit wollen wir die Betrachtungen über die Modifikationen, die die Erziehungsschule unter dem Einflusse der Berufsstände erleidet, abschließen, und daran wollen wir sogleich anreihen, was gleichfalls durch die Gesellschaftsverhältnisse bedingt ist.

All schls. are "Fach" schls. unless governed by the princ. of Correlation. Correlation is such a relating & blending of the subj's of study that they produce in the ch. unified & harmonized circle of thot.

§ 18.

Die Verfassung der Erziehungsschule.[1])

Wir werden die Verfassung der Schule nicht ausführlich darstellen, weil der Gegenstand großen Teils politischer und kirchenpolitischer Natur ist, also an der Grenze der Pädagogik liegt.

Die Schulverfassung hat aber zwei Angelpunkte. Den einen bilden die Familien und die in ihnen vertretenen Gesellschaftssphären, welche zu einer jeden Schule in Beziehung stehen, insofern sie Angehörige bestimmter Familien zu Schülern hat.[2]) Der Familien- und Gesellschaftskreis der Volksschule wird natürlich ein räumlich enger begrenzter sein, als der der höhern Schulen. Jener wird gewöhnlich über einen einzelnen Ort oder einen Bezirk eines größern Orts nicht hinausreichen. Dieser wird sich fast immer über einen ganzen Komplex von Orten erstrecken, der Unterschied ist aber für die Verfassung unwesentlich. Denn aus jedem solchen Kreise muß der Schule durch Urwahlen der Familienväter ein Vorstand zur Seite gestellt werden, in den zugleich Vertreter aller

---

[1]) Außer auf Grundlegung § 3 ist hier zu verweisen auf die Schriften Dörpfelds, der im Anschlusse an Mager (Päd. Revue 1848, XIX, S. 413 ff.) gerade diesen Teil der Pädagogik mit besonderm Eifer und unermüdlicher Sorgfalt ausgebaut hat. Vgl. insbesondere Die freie Schulgemeinde ꝛc. 1863; Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen 1868; Zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Verwaltung des Volksschulwesens (Jahrb. f. wissschftl. Päd. 1874. Abh. V); Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung 1881. — S. auch die Abhandlungen von E. Barth, Fröhlich und Ziller im Jahrb. V. S. 88 ff., 150 ff., 185 ff., 260 ff., sowie die von Zillig im Jahrb. XIII, S. 257 ff. u. Th. Vogt im Jahrb. XV, S. 271 ff. — Die ethischen Gesichtspunkte für die Untersuchung bieten Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, S. 509 ff., Ziller, Ethik. § 20, Die Kulturgesellschaft, S. 372 ff. u. Herbart, Päd. Schriften. II. 40 u. 454 ff.

[2]) Vgl. J. Honke, Die Rechte der Familie an der Schule (Praxis der Erziehungsschule, Band V. Hft. 2 ff.).

bei der Schule beteiligten Interessenkreise, der Schule als solcher, der Kirche, der politischen Gemeinde, der sozialen Berufsstände, des Staats im rechten Verhältnis der Mitgliederzahl aufgenommen sind. Die Vertreter dieser Kreise würden im Verhältnis zu denen, welche die Väter der jedesmaligen Schüler vertreten, ein relativ konstantes Element neben einem rascher wechselnden sein, und die verschiedenen Kreise würden fortwährend in geordneter Wechselwirkung untereinander stehen. Dem Vorstande muß die Einrichtung der ganzen Schule, die Anstellung des Lehrerpersonals, die gesamte Kontrolle obliegen, mag er die letztern nur als Ganzes oder durch beliebige Mitglieder aus seiner Mitte, oder mag er sie durch erwählte Repräsentanten ausüben. Hier ist bald das eine, bald das andere zweckmäßiger, und nur eines, die in einer Schule herrschende Methodik, ist dem unmittelbaren Einflusse des Schulvorstandes entzogen, er wirkt darauf bloß durch die Wahl des Lehrerpersonals ein, und außerdem mögen gewisse in die Sphäre der Schulvorstände eingreifende gemeinsame Angelegenheiten, es mögen die Wechselbeziehungen unter den verschiedenen Schulvorständen, es mögen die Hülfeleistungen des gesellschaftlichen Wohlwollens für einzelne Schulen nach irgend einer Seite hin durch Ausschüsse aus den Schulvorständen, sei es in der Form der Gesetzgebung, sei es durch einzelne Veranstaltungen verwaltet werden.

Den zweiten Angelpunkt der Schulverfassung bilden die Seminare, die akademischen und die Volksschul-Seminare. Ein jedes hat die Aufgabe, entweder für sich oder in Verbindung mit andern Seminarien ein Schulsystem für eine Art der Erziehungsschulen theoretisch genau zu entwerfen und mit Hülfe der Seminarschule durchzuprüfen, und zwar so, daß zugleich das Verhältnis des Schulsystems zu den übrigen bekannten Schulsystemen deutlich erkennbar ist. Eine jede Schule ist alsdann zu verpflichten, ein solches Schulsystem nach seiner Wahl zu adoptieren und an seinem vollständigen Ausbau, wie an seiner Verbesserung in Gemeinschaft mit den Seminaren, von denen das System ausgegangen ist, unausgesetzt zu arbeiten. Von welcher Seite aber auch die Anregungen dazu gegeben werden mögen, immer müssen Beratungen und Verhandlungen darüber zwischen den durch dasselbe Schulsystem verbundenen Seminaren und Schulen hin und her gehen, und erst auf Grund derselben ist eine Abweichung von dem frühern System oder eventuell eine selbständige Abzweigung von ihm, wofern sie zugleich durch ein Seminar getragen wird, zu gestatten. Die Über-

[3]) Vgl. Th. Vogt, Zur Frage des pädagogischen Seminars (Jahrb. f. w. Päd. XXI, S. 249 ff.)

einstimmung einer jeden Schule mit dem von ihr gewählten Schulsystem ist durch die Seminare selbst zu überwachen, und Privatschulen bleiben nur diejenigen Lehranstalten, die sich keinem der durch Seminare vertretenen Schulsysteme anschließen und auf die theoretische Unterstützung der Schularbeiten von Seiten der Seminare verzichten wollen. Forego

Zu einer solchen Schulverfassung können noch **besondere Veranstaltungen** von Seiten des Staates, der Kirche, der politischen Gemeinde, der sozialen Kreise hinzutreten, so weit es in deren Interesse an der Schule liegen mag. Sollen diese Veranstaltungen aber die Schulverfassung selbst ersetzen, so überwiegen die gesellschaftlichen Zwecke in den Schulen, und es herrscht dann in ihnen unter dem Drucke bureaukratisch-beamtenmäßiger Einrichtungen, die Theorie und Familie in ihrem Anrecht auf die Schulen beschränken, zu wenig solches geistiges Leben, wie es die Erziehung und allgemeine Bildung fordern. Ein ganz falscher Weg ist es auch, den religiösen Geist der Schule gerade durch die Schulverfassung sichern, ein ebenso falscher ist es freilich, den Religionsunterricht oder einen Theil desselben von der Erziehungsschule abtrennen zu wollen.

Wir können nunmehr in Gedanken an die Arbeit des Erziehungsunterrichts selbst herantreten.

Ziller accepts Society and its social ideas of class relations and adjusts his system to it. At this point he is not the Scientist. He never asks from the standpoint of man or nature what is the relation of man with man what the ~~relations between~~ units sh. be. and what relation should exist between them. The Herbartian Ped. would educate a ch. that would be out of harmony with any social environment that exists in the world to-day. His ideals must inevitably contradict the ideals that he finds in Soc. Ziller creates a harmful educ. ideal in their deforming it by forcing it into [illegible]

§ 19.

Bildung des Willens durch den Unterricht.[1])

Vor allem darf man das unmittelbare Anstreben des Ziels, daß durch den Unterricht der Wille gebildet werde, nicht in eine weite Ferne rücken. Geschweige, daß das Ziel als ein Resultat gedacht werden darf, das sich zuletzt ganz von selbst ergeben werde, wenn man auch während des Unterrichts nicht fort und fort dafür thätig gewesen sei. Vielmehr muß es von Anfang an dem Unterrichte als ein unmittelbar zu erstrebendes Ziel vorschweben. Das Ziel kann auch gar nicht am Ende der Erziehung durch dieselbe erreicht sein, wenn nicht dafür bei den einzelnen Schritten des Unterrichts gesorgt wird. In der That muß jede Lehrstunde nicht bloß ein Wissen und eine Fertigkeit von besonderer Art erzeugen, erweitern und verstärken, sondern sie muß immer zugleich *eine Schule für die Bildung des Willens sein*, und das ist sie, wenn durch den Unterricht, ganz abgesehen von seinem konkreten Inhalte, ein Geisteszustand erreicht wird, der dem Willen sich annähert. Geschieht das nun durch die Kunst des Unterrichts auf den verschiedenen Gebieten desselben so oft, als die Länge der Schulzeit es mit sich bringt, so begreift sich, daß sich der Geist einer formalen Wirksamkeit annähern muß, die dann die Zucht nur vollends auszugestalten hat. *Der Geisteszustand des Zöglings kann aber durch den Unterricht in vierfacher Hinsicht einen dem Willen ähnlichen Charakter annehmen.*

Erstens gehört zum Willen ein Ziel, das er sich steckt, und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht. Von einem solchen *Ziele muß auch schon die einzelne Lehrstunde ausgehen*, ja sie muß in einer Reihenfolge untergeordneter, für die einzelnen Abschnitte, nach denen ein größeres Ganze des Unterrichtsstoffes zerlegt ist, deutlich erkennbarer Ziele fortschreiten. Jedes Ziel muß *die Aufmerksamkeit des Zöglings*

---

[1]) Vgl. *Grundlegung*. § 6. Der Unterricht vor der Zucht.

lebhaft erregen, und sie darf nicht durch lästige Anhängsel nachträglich wiederum geschwächt werden. Das Ziel darf sogar auffallend erscheinen. Nur muß die unmittelbar sich anschließende Besprechung das Auffallende beseitigen. Z. B. bei der Einleitung zur Discontberechnung: wir wollen sehen, wie man bezahlt, wenn man etwas gekauft hat. Ihr staunt darüber? Man bezahlt keineswegs auf gleiche Weise [sofort oder mit Verzug], und nicht gleich viel [mit Rabatt oder ohne Rabatt] u. s. w.). Dagegen darf das Ziel nicht die Erklärung eines dem Zöglinge neuen Begriffs nötig machen wodurch eine Anticipation von Synthetischem entstände. Der Zögling selbst muß ferner ein jedes solches Ziel ganz deutlich denken, und er darf seinen Gegenstand nicht etwa als einen vom Lehrer bloß gewohnheitsmäßig an die Spitze gestellten ansehen, er muß denselben wirklich als eine zu lösende Aufgabe, als ein zu lösendes Problem betrachten, wie er sie sich auch selbst stellen würde. Daher muß das Ziel ganz *konkret und faßlich* aufgestellt sein, es darf über seinen Gesichts- und Strebungskreis ebenso wenig, wie über seinen Sprachkreis hinausliegen. Aus einem später anzugebenden Grunde muß es auch stets *sachlich*, d. i. *nicht bloß formal* ausgedrückt sein, also z. B. nicht etwa durch Hinweisung auf das neue Lied, das gelernt werden soll, oder auf den neuen Abschnitt, der daran kommen, auf die neue Art von Thätigkeit, die damit vorgenommen werden soll. Dagegen können Sachvorstellungen, die bereits durchgearbeitet sind, in eine Erwartungsreihe gebracht werden, und das Ziel besteht dann darin, daß auf die jetzt bevorstehende Fortsetzung der Reihe bloß formal hingewiesen wird. Dadurch wird namentlich auch der nächste Classificationsbegriff bei der Lektüre den Schülern nicht vorweggenommen. Ein Ziel muß überhaupt *nicht gerade in einem einzigen Satze* bestehen. Es kann zerlegt, es kann vorbereitet werden. Wo Zerlegung eines zusammengesetzten Gedankens notwendig ist, kann es durch Erinnerung an das, was den Schülern schon bekannt ist, eingeleitet werden. Das Ziel muß weiter den Zögling *mitten in den Vorstellungskreis* und den Teil desselben hineinversetzen, durch dessen Thätigkeit das Resulat seinem Inhalte nach zustande kommt, und der Zögling muß sich dadurch aufgefordert fühlen, alle seine Kräfte und Kenntnisse dafür zu sammeln und zusammenwirken zu lassen, damit das Ziel erreicht werde. Am besten ist es dann, wenn er, z. B. bei dem ersten Schreiblesen, Rechnen, Zeichnen die einzelnen Schritte, die gethan werden müssen, bald selbst angiebt, oder wenn er z. B. bei der Naturkunde, die Kategorieen für die Betrachtung selbst aufstellt. Das Ziel wird ihm wenigstens immer gerade deshalb gestellt, er wird

gerade deshalb durch eine auf das Ziel gerichtete Frage zum Erörtern und Besprechen des Gegenstands aufgefordert, damit er alle seine Kräfte anspanne. Freilich darf er nicht in den unwahren Zustand versetzt werden, daß er angeben soll, was er nicht wissen kann, was ihm vielmehr darzubieten ist. Aber das Darzubietende kann verschmolzen sein mit dem, was er wirklich weiß. Dieses muß dann von dem Unbekannten abgesondert, und nur das Letztere darf von dem Lehrer selbst dargeboten werden. Der Unterricht darf nicht statt dessen in ein beides zugleich umfassendes und das selbstthätige Mitwirken des Zöglings ausschließendes Docieren verfallen, das noch obendrein gar zu leicht von dem ihm bequemen Gedankengange, ja von seiner individuellen Auffassung sich entfernt. Der Lehrer darf überhaupt, wenn zugleich der Wille gebildet werden soll, nichts selbst thun, was der Schüler leisten kann, und wobei nicht mindestens versucht ist, ob es dieser vermöge. Wenn aber konstatiert ist, daß es der betreffende Schüler nicht vermag, dann ist noch zu versuchen, ob nicht ein anderer die Hilfe bringen kann, deren der erstere bedarf, und dieser ist nur dazu anzuhalten, daß er sich durch eigene Kraft aneigne, was ihm dargeboten wird, ja er muß das durch seine eigene nachfolgende Darstellung oder durch Fortbauen auf dem von einem andern Dargestellten beweisen. Die Hülfe darf sich auch nicht weiter ausdehnen, als schlechthin notwendig ist. Schon bei einer Korrektur muß womöglich derjenige, der den Fehler gemacht hat, ihn selbst korrigieren, und nötigenfalls darf ihm nur von einem andern Schüler, von dem Lehrer ein Wink gegeben werden, wohin er seine Aufmerksamkeit zu wenden hat, um den Fehler zu erkennen. Erst wenn dieser Versuch sich als fruchtlos erwiesen hat, darf ein anderer die Erklärung des Fehlers geben. Es darf nicht etwa auf der Karte, in dem Lesebuche gezeigt werden, wo bloßes Orientieren ausreicht, es darf nicht eine orthographische, grammatische Belehrung sich über den Punkt hinaus, auf auf den es ankommt, ausdehnen, und wenn es zur selbstthätigen Fortsetzung der Arbeit von Seiten des Schülers genügt, ihm die Quelle nachzuweisen, woraus er zu schöpfen, oder das Material vorzulegen, woraus er etwas abzuleiten hat, z. B. bei der Lektüre, so darf man nicht darüber hinausgehen; denn die Sphäre, wo er seine Kraft bethätigen kann, darf durchaus nicht beschränkt, sie muß vielmehr möglichst erweitert werden.

Eben deshalb darf man auch, wenn die Lehrstunde eine Schule für die Bildung des Willens sein soll, nicht nach der katechetischen Methode fortschreiten, die zuerst bei dem

Religionsunterrichte angewendet, dann aber auf allen andern Unterricht übertragen worden ist. Selbst für eine längere Gedankenreihe wird hier vielleicht dem Schüler gar kein Ziel gesteckt, er weiß also nicht im voraus, wohin das Besprechen und Erörtern führen soll. Immer hat der Lehrer, wenn der Stoff katechetisch behandelt wird, bloß für sich einen meist rein logischen Gedankengang entworfen, den daher der Schüler nicht kennt oder nicht zu würdigen vermag, der aber doch durch Antworten auf die an den Schüler gerichteten Fragen aus seinen Elementen zusammengesetzt werden soll. Es wird allerdings von Plato an bis zu Kant im Schüler eine Anlage zu den Begriffen vorausgesetzt, denen der Lehrer Hebammendienst leisten müsse.[2]) Aber das ist nur eine psychologische Fiktion. Die Fragen, die der Lehrer mit Rücksicht auf einen ihm verschwebenden Gedanken in einem bestimmten Sinne stellt, haben daher für den Schüler sehr häufig diesen Sinn nicht, und er verirrt sich deshalb in seinen Antworten. Eine Menge von Gedankenbewegungen werden dabei dem Zöglinge vorweggenommen, die er ebenso gut selbstthätig entwickelt hätte, wenn ihm gestattet worden wäre, den Stoff nach eigener Anordnung zu durchdenken und dabei die ihm angemessenen und bequemen Wege dem Ziel entgegen einzuschlagen, und diese sollten ihm immer gestattet werden, wenn auch der logische Gedankengang des Lehrers den Vorzug verdient und vielleicht im Verlauf des Unterrichts der Gedankenentwicklung des Schülers substituiert werden muß. Statt dessen werden seine eigenen Gedankenbewegungen, die zu dem Lehrgange nicht passen, zurückgedrängt und zurückgehalten, es wir dadurch dem Geiste des Zöglings ein großer Zwang angethan, der den Keim des Willens bei ihm erstickt, und zuletzt gelangt er auf so bewußtlose Weise, wie es nur bei den Gewöhnungen der Regierung gestattet ist, zu Resultaten, die er nicht erwartet hat und durch die er überrascht wird, er erreicht sie wenigstens auf Wegen, die er nicht zu überschauen und nicht darzustellen vermag; denn kein Gedanke hat Zeit erhalten, sich festzusetzen und auszubreiten. Gewöhnlich fühlt das auch der Katechet selbst, und er verlangt deshalb gar keine zusammenfassende Darstellung von dem Schüler, sondern begnügt sich damit, das Resultat festzusetzen und auszubreiten. Gewöhnlich fühlt das auch der Katechet selbst, und er verlangt deshalb gar keine zusammenfassende Darstellung

[2]) Nach Volkmann I, S. 409 weist die Platonische Anamnesis auf diejenige Form der unmittelbaren Reproduktion zurück, welche durch den Eintritt einer neuen, der verdunkelten qualitativ gleichen Vorstellung bewirkt wird, während die Sokratische Lehrmethode vorwiegend auf der Erweckung freisteigender Vorstellungen beruht.

von dem Schüler, sondern begnügt sich damit, daß Resultat festzustellen und einzuprägen, das durch ein Drängen und Schieben des Schülers, durch ein widerliches Hin- und Herzerren der Gedanken, ganz besonders aber auch dadurch gewinnen wird, daß ihm vorgesagt, oder wie in den Mund gelegt worden ist, was er scheinbar selbst beigetragen hat. Gewöhnlich greift er nur mit einzelnen Worten oder der Wiedergabe feststehender, memorierter Grundsätze in die Gedankenentwicklung des Lehrers ein, oder schließt damit dessen Scheinfragen ab, die überaus reich an Inhalt sind, aber freilich auch das Allerwichtigstt und das Allerwesentlichste enthalten, was der Zögling selbst sagen und finden sollte. Oft ist es nur ein Ja oder Nein, das ihm abgenötigt wird, das er aber gar leicht in völliger Gedankenlosigkeit ausspricht, wie es auch sonst geschieht, weshalb streng darauf zu halten ist, daß wenigstens der Inhalt des zu Bejahenden oder zu Verneinenden ausdrücklich noch hinzugefügt wird.[3])

Das Richtige ist hier: abgesehen von dem, was der Lehrer ausdrücklich und am besten, nachdem zuvor die Erwartung des Schülers darauf gespannt ist, selbst darzubieten, und abgesehen von dem einzuhaltenden Lehrgange, den entweder der Schüler an die Hand giebt oder der Lehrer im voraus mit dem Schüler zu verabreden hat, ist vorzugsweise formal zu leiten, durch ein: Weiter! durch ein ausdrucksvolles Und, Aber oder durch solche Wendungen, wie: es fehlt noch etwas, es muß noch etwas hinzukommen. Der Lehrer befleißige sich also eher eines Lakonismus, statt zu viel zu reden und durch Dazwischenreden in den Gedankengang des Schülers einzugreifen, wo dessen Thätigkeit dadurch leicht gehemmt und verwirrt würde. Sachliche Überleitung erst dann, wenn die formelle nicht ausreicht, aber dann auch so verständliche, bestimmte und zwingende, daß die Überleitung ohne Anticipation dessen, was der Schüler selbständig erkennen kann, gelingt, und den Begriffen des Schülers wirkliche Geburtshülfe geleistet wird. Es genügt vielleicht auch schon, wenn mit aller Bestimmtheit ein Mangel, ein Widerspruch, eine falsche Ansicht, ein unrichtiger Gedanke in dem bisherigen hervorgehoben und nachgewiesen wird, damit das Rechte hinzugefügt oder an die Stelle gesetzt werde. Das ist jedoch nur die Außenseite derjenigen bessern Methode, welche die Bildung des Willens durch den Unterricht im Auge hat, und das ist die Disputationsmethode: sie muß an die Stelle des bloßen Docierens, des Katechisierens und anderer weiterhin zu verwerfender Methoden treten, auch an die

[3]) Vgl. hierzu Seminarbuch, § 102, sowie die Kritik der katechetischen Methode in Jahrb. X, Abh. 9 und 10 und Reins Päd. Studien 1881, Heft 1.

Stelle einer Paraphrase, deren Material nach einer ältern Methode von Wort zu Wort in die Lektüre eingeschaltet wird, und an die Stelle einer grammatischen Zergliederung der Lektüre, wobei nach Subjekt, Prädikat u. s. w. gefragt wird, während der Zögling in den Gedankengang eindringen soll. Bei der Disputationsmethode müssen alle Resultate, welche gewonnen werden, aus gemeinsamer Überlegung und Diskussion auf Grund der im voraus gesteckten Ziele hervorgehen. Für diesen Zweck muß, wie schon gesagt, ein bestimmtes Ziel von Abschnitt zu Abschnitt aufgestellt werden. Ein solcher Abschnitt mag nun groß oder klein sein. Der Schüler hat sich immer über das Ganze des Abschnitts im Hinblicke auf das Ziel auf einmal auszusprechen wie unvollständig und mangelhaft es immerhin geschehen mag. Das sagt schon der Phantasie zu, die immer ein Ganzes zu umfassen und zu gestalten sucht, und um so mehr wird seine Anstrengung angefeuert. Bei seinen Auseinandersetzungen und Darstellungen darf er aber im allgemeinen nicht unterbrochen werden, außer durch einen Ausdruck der Verwunderung, durch einen Wink, durch eine kurze Hinweisung auf eine Einschaltung, Berichtigung, die zu wünschen wäre, und man muß sofort von dem, was man im Sinne hat, absehen, wenn nicht gleich gelingt, was geschehen sollte. Nur wo Verwirrung eingetreten ist oder einzutreten droht, darf und muß der Zögling wirklich unterbrochen werden. Dann hat er aber auch seine Entwicklung und Darstellung noch einmal von vorn anzufangen. Der Lehrer darf auch nicht seine eigenen Erklärungen und Bemerkungen einschalten, oder die Bemerkungen anderer einschalten lassen in das, was der Zögling zu thun hat. Dieser soll also nicht etwa solche Bemerkungen in seine Auseinandersetzung aufnehmen und dann in seiner Weise fortfahren. So gerät seine Gedankenarbeit nur zu leicht ins Stocken oder in Verwirrung, und er muß sie doch immer vorerst zu einem Abschlusse bringen, wie es ihm nach Maßgabe des Ziels notwendig scheint. Nachdem aber dieser vorläufige Abschluß erreicht ist, so muß, vor allem von Seiten seiner Mitschüler, auf bestimmte Punkte hingewiesen werden als auf solche, die der Ergänzung oder Verbesserung, der nähern Erklärung oder besserer Beleuchtung bedürftig sind. Darüber muß eine Disputation veranlaßt werden. Ein jeder bringt da selbstthätig herbei, was er als notwendig ansieht zum Aufbau oder zur Widerlegung. Alle wägen das mannigfaltige Material denkend ab und ordnen es. So kommen die Resultate zustande, und indem sie in einer Totalauffassung zusammengestellt werden, die an die Stelle der an die Spitze gestellten zufälligen Totalauffassung tritt, die aber im Verhältnisse dazu eine geläuterte, erweiterte

und für den gegenwärtigen Standpunkt definitiv giltige ist, wird das Ziel durch gemeinsame Anstrengung erreicht, und die Betrachtung über den Abschnitt abgeschlossen.[4]) Der Gang derselben läßt sich freilich im voraus nicht festsetzen, sondern nur ihr logischer Gedankeninhalt samt den logischen Voraussetzungen für das zu erreichende Resultat; wohl aber hat sich der Lehrer zu bemühen, beides im voraus so viel als möglich in den dem Zöglinge eigentümlichen psychischen Begriffen darzustellen, und bei den Stoffen, die nach der Lektüre bearbeitet werden, sind auch die notwendigen Worterklärungen, die zunächst nicht für sich allein auftreten dürfen, in eine solche Darstellung zu verweben. Nur nach derselben können sie, wo es wünschenswert scheint, auch isoliert auftreten. Ebenso bleibt die individuelle Gestaltung der Totalauffassung einem jeden Schüler überlassen, der eine mag eine bloß andeutende, einzelnes nur streifend berührende, ein anderer eine ausführliche farbenreiche Darstellung wählen; denn ohne individuelle Gestaltung des sprachlich-stilistischen Ausdrucks dringen die Gedanken in den eigenen Vorstellungskreis des Zöglings gar nicht ein. Auch die notwendigen Erweiterungen eines fremden, eigentümlich stilisierten Gedankens sind deshalb nicht in diesen selbst aufzunehmen, sondern beides, die fremden Gedanken und seine Erweiterungen, hat der Schüler in die ihm natürliche Gedanken- und Sprachform zu bringen. Wo aber wirklich Fragen von Seiten des Lehrers sich notwendig machen, da ist nicht etwa darauf zu halten, daß die Antwort über die Frage nicht hinausgehe. Im Interesse der Selbstthätigkeit ist es sogar erwünscht, wenn die Antwort des Schülers über die Frage hinausreicht, wofern das darüber Hinausreichende nur den richtigen Fortgang der Gedankenentwicklung anzeigt. Es ist auch nur eine scheinbare Abweichung von dem Fortschreiten des Unterrichts nach Zielen, wenn in einer methodischen Einheit besondere Rücksichtsnahmen auf hervorgetretene Mängel der Schule eingeschaltet oder einzelne Unterrichtsstunden, sei es im ganzen, sei es teilweise, namentlich auch zur Vorbereitung der häuslichen Arbeiten, in Arbeitsstunden verwandelt werden. Das Ziel wird ja dadurch nicht aufgegeben.

Ohne die Disputationsmethode kommt es bei dem Zöglinge gar leicht dahin, daß er selbst kein Bewußtsein von dem hat, was er wirklich weiß und kann. Vom Willen ist er dann so weit als nur möglich entfernt; denn der Wille ist immer ein bewußter Zustand. Der Zögling kann dann auch durch den Unterricht nicht die Zuver-

[4]) Vgl. § 23. Ausführlicher ist die Disputationsmethode dargestellt in Jahrbuch XV, Abh. 6: Über die Form des Unterrichts.

sicht und das Selbstvertrauen gewinnen, die den Willen und Charakter auszeichnen, und aus einem unpädagogischen Unterrichte gehen ganz gewöhnlich zaghafte, ängstliche, sich selbst nichts zutrauende Schüler hervor, weil er ihre Kraft nicht an einem Arbeiten nach Zielen erstarken ließ. Damit es an der rechten Zuversicht und an dem rechten Selbstvertrauen nicht fehle, ist es schon notwendig, daß falsch Gerechnetes, fehlerhaft Geschriebenes, nachdem es verbessert worden ist, immer noch einmal von den Schülern bearbeitet werde ohne Benutzung des Frühern, sei es auch in der Unterrichtsstunde, und das muß sich wiederholen, bis volle Reinheit der Darstellung erreicht ist. Ist diese nicht erreicht, so kann ohnehin das Spätere auf dem Frühern nicht sicher ruhen. Fehlt es aber daran oder auch nur an gründlicher Korrektur, so kann freilich auch ein falsches Selbstvertrauen entstehen, wobei der Schüler seine eigene Schwäche nicht kennt und doch frischen Mutes sich versucht. Die Ziele geben ferner dem Unterrichte, wie dem Willen, eine stets vorwärts drängende Bewegung, und auch den Zögling darf beim Unterrichte nicht das drückende Gefühl des Stillstands, geschweige des Rückgangs überkommen. Er muß immer das Bewußtsein haben, daß er sich im Vorwärtsschreiten befindet, und darin darf er auch nicht durch die Repetition schon gewonnener Resultate und durch die sorgfältige und gründliche Korrektur der schon gelösten Aufgaben gestört werden, wie unerläßlich notwendig auch beides vielfach ist. Alles dergleichen muß deshalb in den fortschreitenden Unterricht eingeschaltet werden und eine deutliche Beziehung zu demselben haben. Zunächst ist die Repetition und die Korrektur an das neue schon vorschwebende Ziel anzuschließen. Wir haben vorher, muß es heißen, ehe wir zum Neuen übergehen können, noch etwas abzumachen, was sich auf das Frühere bezieht, und wenn der Zögling, der das Neue schon kennt oder wenigstens erwartet, vielleicht selbst zuerst auf das Frühere und die damit in Verbindung zu setzende Repetition und Korrektur hinweist, so muß doch zuvörderst das neue Ziel entweder hingestellt oder wenn es schon gestellt ist, wenigstens höher in das Bewußtsein des Zöglings gehoben werden. Freilich, muß es dann weiter heißen, können wir gar nicht wirklich fortschreiten, wenn sich das Frühere nicht ganz befestigt hat, und wenn es nicht vollkommen rein durchgebildet ist. Darum wird auch zuerst das Frühere in aller Gründlichkeit abgemacht, und beim weitern Fortschreiten muß dann wirklich in dem Zöglinge das Bewußtsein lebendig sein oder lebendig gemacht werden, wie viel die Befestigung und fehlerfreie Durchbildung des Frühern zu raschem und sicherm Fortschreiten beiträgt. Das Verweilen bei dem Frühern darf

aber, wenn alles richtig verläuft, nicht die Folge haben, daß der Zögling darüber das neue Ziel selbst vergißt. Er muß vielmehr nach Absolvierung des Frühern noch instande sein, das neue Ziel zu wiederholen. Durch das vorläufige Zurückdrängen desselben muß sogar die ihm beiwohnende Kraft gewachsen sein, mit um so größerer Energie muß sich der Zögling an die Gedanken und an das Streben, die durch das neue Ziel vorgezeichnet sind, hingeben, und selbst wenn es in einer Stunde nicht vollständig erreicht wird, darf er es nicht aus dem Gedächtnisse verlieren, sondern muß es nach Analogie des Willensstrebens festhalten. Denn aller Wille ist beharrlich, er ist kein flüchtiges Begehren. Was er daher einmal als wünschens- und erstrebungswert gedacht hat, giebt er nicht auf, wenn Hemmungen und Unterbrechungen des Strebens eintreten. Nur um so kräftiger bemüht er sich darum, bis es in seinen Besitz gelangt ist. Darum erinnert sich auch der Zögling in der nächsten Stunde an das noch nicht völlig erreichte Ziel, wenn es ihn einmal lebhaft beschäftigt hat, und er kehrt mit neuem Eifer dazu zurück, damit es nunmehr vollständig erreicht werde. Er wiederholt folglich zunächst das Ziel, aber mit der Modifikation, die durch den inzwischen eingetretenen Fortschritt des Unterrichts bedingt ist. Was von dem ursprünglichen Ziele noch im Rückstande geblieben ist, wird jetzt bei dem Zöglinge als neues Ziel in die Mitte des Bewußtseins gestellt, das damit zugleich in das Verhältnis des Teilziels zu einem größern Ganzen, dem vorangestellten Gesamtziele, tritt.[5]) Dem Willen genügt es in der That nicht, wenn seine Zwecke bloß teilweise sich erfüllen. Es müssen alle Teile herausgearbeitet werden, die den Begriff des Ganzen ausmachen.

Der Unterricht soll aber nicht bloß dadurch eine Schule des Willens werden, daß er den Zögling an Arbeiten für Ziele erstarken und ihn dadurch die Zuversicht des Willens erlangen läßt. Der Wille legt ja zweitens auch dem, worauf er gerichtet ist, einen Wert bei. Er zieht es andern vor, um des Werts willen will er es gerade, und wenn mit seinen Gegenständen beschäftigt ist, empfindet er ein Wohlgefühl, das sich dann selbst auf das erstreckt, was Anstrengung verursacht und deshalb an sich eine Last ist — vorausgesetzt nur, daß die Anstrengung als notwendig erscheint, um sich vollständig in den Besitz dessen zu setzen, woran der Wert haftet. Ein solches Wohlgefühl muß nun auch

[5]) Das Ziel für die einzelne Lehrstunde ist somit erst dann von der rechten Art, wenn es sich von dem Hauptziele der ganzen Einheit und von jedem untergeordneten Ziele für eine Lehrstunde derselben Einheit unterscheidet, aber zugleich den Zusammenhang mit dem Hauptziele der ganzen Einheit erkennen läßt. (Ziller.)

der Zögling am Unterrichte empfinden, wenn sich sein Geistes- und Gemütszustand dem Willen annähern soll, und er muß das Wohlgefallen durch *lebhafte Teilnahme* am Unterrichte, durch freiwilliges Sichmelden zu dem, was dabei zu thun ist, durch ein so viel als möglich unausgesetzes Fixieren des Lehrers zu erkennen geben. Es ist folglich gewiß kein pädagogischer, Willen bildender Unterricht vorhanden, wenn es in einer Klasse an Frische und Leben mangelt, wenn der Zögling sich gleichgültig verhält gegen das, was ihm dargeboten wird, wenn es ihm vielleicht sogar aufgedrängt werden muß. An dem rechten Geistesleben und an dem Wohlgefallen, von dem jenes immer begleitet ist, wird es aber schon dann nicht fehlen, wenn der Unterricht *im Individuellen* wurzelt, wenn er das Ferne an das Bekannte, das Heimatkundliche und die gegebenen Umgangsverhältnisse sorgfältig anknüpft und darauf zurückbezieht, wenn er die rohen Gesamtvorstellungen des Individuums, sei es auf dem Gebiete des Umgangs, sei es auf dem der Erfahrung, durch Zerlegen in für sich klar zu machende Teilvorstellungen und durch geordnetes Wiederzusammenfügen derselben zu einem deutlichen Ganzen in *Anschauungen* verwandelt, wenn er das Begriffliche sorgfältig ableitet, sammelt und ordnet, wenn er im Gebrauche des Begrifflichen fleißig übt, ja das Wissen gar nicht weiter reichen läßt, als der Gebrauch reicht, der das Können, die Fertigkeit, erst vollendet. An dem Wohlgefallen, das zu allen Wollen gehört und das deshalb auch dem Unterrichte nicht fremd bleiben darf, wird es diesem ferner dann nicht fehlen, wenn er in *echt wissenschaftlichem, künstlerischem Geiste* gegeben wird, der selbst von innigem, echtem Wohlgefühl durchdrungen ist und dessen Wohlgefühl sich dann sympathetisch fortpflanzt, wenn Formelles und Sprachliches durchweg im Sachlichen und in sachlichen Zusammenhängen begründet ist, kurz, wenn solche psychologische Bedingungen erfüllt werden, wie wir sie weiterhin noch näher nachweisen wollen, und zwar wenn sie nicht verwirrend wirken, sondern durch den Takt mit Sicherheit vereinigt sind.

Den Willen zeichnet aber drittens außer dem Ziele, das ihm vorschwebt und ihn vorwärts drängt, nicht bloß das Wohlgefallen für das aus, was er will, sondern es kommt noch, wenn gewisse Punkte erreicht sind, *ein Weiterstreben von da aus* hinzu. Er ist ja kein Zustand der Ruhe, wie das Gefühl, sondern ein Zustand der Bewegung, und er begnügt sich deshalb nicht mit dem, was er schon besitzt und in sich trägt, er bleibt nicht dabei stehen, sondern strebt darüber hinaus. Eine solche Expansionskraft, ein solches selbstthätiges Weiterstreben muß durch den Unterricht auch in die Geistesthätigkeit des Zöglings kommen,

wenn dadurch sein Wille gebildet werden soll. Darum nicht ein totes, lebloses Wissen, das gar nicht zum Können, zur Fertigkeit durchgebildet, das gar nicht in den Gebrauch übergeführt, das gar nicht zu Bekannten in Beziehung gesetzt und nicht in neue Gedankenverbindungen gebracht wird.[6] Kein fortgesetzter Druck durch bloß mechanische Übung, durch ewig gleichförmige Wiederholung, durch die Notwendigkeit gehäufter und weit ausgedehnter Korrekturen, die bei Älterem festhalten. Vielmehr überall eine anregende, geistvolle Behandlung des Stoffs, die nicht nur die Langeweile fern hält, sondern auch bei dem Zöglinge den Geist weckt und das Weiterstreben seines Geistes hervorruft. Er darf nicht, wie in einer Vorlesung oder bei einer Rede, schweigend oder staunend hinnehmen, was ihm dargeboten wird, er darf nicht bloß gedankenlos, ja nicht einmal bloß pflichtmäßig thun, was von ihm verlangt wird. Er muß durch seine eigene Überlegung in die Gedankenentwicklung des Unterrichts selbstthätig eingreifen, er muß Fragen und Probleme aufstellen, die sein weiter vordringendes Nachdenken bekunden, er muß sich wenigstens immer versuchen, wie es auch der Wille thut, selbst wenn er nicht zu einer gelingenden That vorzudringen vermag, er muß das Gelernte zu erweitern, anders darzustellen, anderes darnach zu bestimmen suchen, er mag es auch einmal anders und besser wissen wollen, ja er mag selbst Zweifel äußern. Seine Beschäftigung mit dem Gegenstande darf sich ferner nicht auf die Lehrstunde und die der häuslichen Arbeit bestimmte Zeit beschränken, sie muß in seine freien Beschäftigungen, in seine Unterhaltungen mit Freunden und Bekannten hineinreichen. Er muß überall bestrebt sein, das Gelernte festzuhalten, es noch von andern Seiten zu betrachten, von ihm auch über sein ursprüngliches Gebiet hinaus Gebrauch zu machen und es weiter zu machen und es weiter zu bilden. Kurz, in den durch den Unterricht erzeugten Vorstellungsreihen und Vorstellungsmassen muß Bewegung herrschen. Dazu wird es freilich nicht leicht kommen, wenn schon das erste Wissen gar zu dürftig ist, wenn es des innern Zusammenhangs entbehrt, wenn es nicht nach Begriffen durchgebildet ist, denen anderes untergeordnet werden kann, wenn nicht wenigstens Musterbeispiele, Muster von Pflanzen, Mineralien vorschweben, womit anderes verglichen, woran anderes gemessen werden kann, oder wenn das Wissen gar nicht in ein Können, in eine Fertigkeit übergeführt ist, wovon dann Anwen-

[6] „Denn unserer Arbeit Ziel ist ja nicht ein Wissen und Können im Allgemeinen, ein Erwerben von außen, sondern etwas, das in unser Bewußtsein aufgenommen wird, ein Persönliches, also ein Wissen und Können, dem ein bestimmtes Wollen folgen muß". E. Curtius, Altertum und Gegenwart II, S. 343.

dungen zu machen sind. Solche Voraussetzungen muß die Kunst des Unterrichts folglich schaffen. Sonst ist an ein Fortwirken des Unterrichts, das den erwachenden Willen anzeigt, nicht zu denken.

Zu diesem Fortwirken muß endlich viertens bei der durch den Unterricht zu erzeugenden Geistesthätigkeit ein ähnliches Übergewicht über andere Geistesthätigkeiten hinzukommen, wie es den Willen auszeichnet. Dieser tritt ja auch mit einem Übergewichte vor allen andern Geistesthätigkeiten hervor, ja er sucht eine Herrschaft im Innern auszuüben. Er sucht sich alles zu unterwerfen, was sonst auf dem Boden der Seele vorhanden ist, Gedanken, Gefühle, Strebungen, Phantasieen und alle anderen Geisteskräfte. Sie sollen in seinen Dienst treten und für seine Zwecke zusammenwirken. Ein solches Übergewicht sollen also die Geisteskräfte des Zöglings erlangen, die durch einen den Willen bildenden Unterricht erzeugt werden. So beherrschend müssen sie in seinem Innern auftreten, namentlich im Verhältnis zu allen Resultaten seines Umgangs und seiner Erfahrung. Dazu gehören freilich starke, kräftige Vorstellungen, wie sie schon bei zu leisem Sprechen, vollends durch einen schläfrigen, langweiligen Unterricht nicht entstehen können. Zu kräftigen Vorstellungen gehört ferner Klarheit; denn was nicht bestimmt und klar gedacht werden kann, ist weder stark noch kann es stark werden. Und eine jede Kraft bedarf einer bestimmten Zeit, um eine bestimmte Wirkung hervorbringen zu können. Daher müssen die auf den einzelnen Gegenstand bezüglichen Vorstellungen auch hinreichend lange bei dem Zöglinge wirken, sie müssen ihn hinreichend lange beschäftigen, sie dürfen ihn nicht bloß, wie im Fluge, streifen, um stark genug zu sein. Die Vorstellungen müssen alsdann durch häufige, zweckmäßige Wiederholung, durch vielfache, weit reichende Verbindungen noch mehr verstärkt werden. Nichts darf man folglich bloß berühren, oder nur beiläufig erwähnen, nichts darf nur notdürftig, geschweige bloß so aufgefaßt sein, daß es bei der Reproduktion immer noch der Nachhülfe, der Nachbesserung bedarf. Nirgends dürfen die Verschmelzungen zu dürftig sein. Alles, was der Unterricht verlangt, muß vielmehr dahin gebracht werden, daß es immer zuletzt fließend, ohne Stocken, ohne Verwirrung von statten geht. So lange das nicht bei jedem Schüler in einer Klasse erreicht ist, darf an ein Fortschreiten nicht gedacht werden. Das wird aber nicht der Fall sein, wenn die Darstellung des Zöglings fortwährend unterbrochen oder der Stoff nur durch Abfragen zur Darstellung gebracht wird; denn es kann dann leicht geschehen, daß die Vorstellungen des Zöglings, an die angeknüpft werden soll, bereits ganz oder teilweise aus dem Bewußtsein verschwunden

1. Mental Übergewicht through strong concept masses.

sind, und das Anzuknüpfende folglich für sich steht. Daß aber wirklich zuverlässige Verknüpfungen zustande gekommen sind, läßt sich erst dann erkennen, wenn das, was gelernt sein soll, eine Zeit lang aus dem Bewußtsein verschwunden war, und sich dann in seinen richtigen Ordnungen reproduziert. Daher genügt es nicht, wenn es in dem Augenblicke, wo es zuerst auftritt, befestigt wird. Der Unterricht muß vielmehr auch später darauf zurückführen. Es muß wieder danach gefragt und vielleicht wiederholt gefragt werden, nachdem anderes und wieder anderes dazwischen getreten ist. Es muß außer der Reihe gefragt werden. Es darf aber auch nichts vereinzelt bleiben, nichts, was in einem festen Zusammenhange stehen soll, darf vereinzelt eingeprägt werden, also z. B. bloß durch Wiederholung desselben Worts, desselben Satzes, ohne Zusammenhang mit solchen Gedanken, die sich der Zögling schon sicher angeeignet hat. Namentlich darf auch eine Sprachform, sei es bei der Korrektur (z. B. ihm statt ihn) oder bei der Übersetzung (z. B. der Frau) nicht vereinzelt bleiben, weil sie nur aus dem Zusammenhange richtig verstanden werden kann. Es dürfen nicht geographische Namen ohne eine Andeutung ihrer Determination, es darf nicht ein lateinisches oder griechisches Wort ohne die zur Flexion und Übersetzung notwendige Bestimmung genannt werden. So können die Vorstellungen keinen Halt in der Seele gewinnen, aber auch dann nicht, wenn bloß rohe Gedankenmassen angehäuft werden, z. B. durch eine Menge von Einzelfragen über etwas, was im Zusammenhange steht und in solchem Zusammenhange von dem Zöglinge angeeignet und dargestellt werden soll. Es mag immerhin notwendig sein, wie es z. B. bei einem geschichtlichen, naturkundlichen Stoffe wirklich der Fall ist, daß vor einer zusammenhängenden Darstellung alles einzeln mit dem Schüler durchgesprochen wird, und zwar so, daß das, was er sich selbst sagen, oder was er erschließen, erraten kann, genau abgesondert wird von den einzelnen, scharf abgegrenzten, stark hervortretenden Punkten, die ausdrücklich gegeben werden. Aber der zusammenhängende Faden der Darstellung ist doch bei all solcher Einzelbesprechung immer festzuhalten, durch alle noch so sehr in das Einzelne eindringende Detailbetrachtung darf er nicht abreißen oder verloren gehen, damit die vom Schüler selbst auszuführende Verschmelzung zum Ganzen einer zusammenhängenden, lebensfrischen und warmen oder doch anschaulichen Darstellung zuverlässig rasch und leicht genug gelinge. Ja selbst für das, was an und für sich nicht in innerem, notwendigem Zusammenhange steht, z. B. für das Sprachlich-Formelle, was nur der Lektüre als Mittel der Darstellung dient, selbst dafür müssen künstliche

Zusammenhänge geschaffen werden. Bei den Ausgangspunkten müssen grammatische, stilistische Gedankenfäden angeknüpft werden, die dann regelmäßig fortzuführen sind, und was, vom Standpunkte der sprachlichen Theorie aus angesehen, in bunten, verworrenen Massen durch das Bedürfnis der sprachlichen Darstellung zusammengebracht scheint, das muß verteilt werden an die verschiedenen Seiten und Teile der Unterrichtthätigkeit, damit wenigstens eine künstliche Gliederung und Ordnung entstehe. Nur so ist es möglich, daß der Unterricht Vorstellungen erzeugt, die ein Gewicht und Übergewicht in der Seele gewinnen, wie es bei der Bildung des Willens notwendig ist. Alles Einzelne und Mannigfaltige muß dabei in *Gruppen und Reihen* geordnet, und die Gruppen und Reihen müssen wieder verwebt werden. Was schon an sich ein größeres Ganze bildet, muß allerdings nach Abteilungen und Abschnitten zerlegt und jedes der Art muß für sich durchgebildet werden; erst dann gewinnt es in einem größern Ganzen seine volle Stärke. Aber aus den einzelnen Abteilungen und Abschnitten müssen die Ganzen selbst immer rekonstruiert werden, damit sie mit voller Kraft in die Gedankenentwicklung des Zöglings eingreifen können, ganz ebenso wie Anschauungen aus rohen Gesamtvorstellungen herausgebildet werden sollen. Nichts darf bloß durchgesprochen und abgefragt werden, alles, was zum Unterrichte gehört, ist vom Zöglinge auch noch zu einer *Gesamtauffassung* zusammenzuordnen, und was so durchgebildet und zusammengeordnet worden ist, muß auch fortan stets beisammen bleiben, damit es immer mit dem rechten Nachdrucke wirke. Es darf nicht etwa wieder zerteilt und in seine Elemente aufgelöst werden, z. B. durch Abfragen. Es darf nicht noch einmal aus den Elementen zusammengesetzt werden. Selbst wenn sich nachträglich darin Mängel zeigen sollten, so ist doch immer nur der schon geschilderte Übergang herzustellen, der Übergang von einer mangelhaften und fehlerhaften Totalauffassung zu einer so geläuterten, erweiterten und berichtigten, wie sie der gegenwärtige Standpunkt des Zöglings gestattet. In solchen Totalauffassungen giebt sich das Übergewicht kund, das allen Unterrichtsprodukten gesichert und bleibend erhalten werden muß; auch jedes echte Wollen ist ja ein bleibender, obwohl noch gar sehr bildungsfähiger und in die mannigfaltigsten Gestaltungen eingehender Bestandteil in der Konstruktion des Innern. Wie in den Totalauffassungen, so liegt endlich auch das zum Wollen hinleitende Übergewicht der Geisteszustände in allem aus *einem echten Abstraktionsprozeß hervorgegangenen* Begrifflichen, Systematischen, wonach anderes bestimmt und appercipiert wird. Auf solche Weise müssen starke, wohlverbundene und

bleibende Vorstellungsmassen ausgebildet werden, wenn aus dem Unterrichte nicht bloß ein Wissen, sondern zugleich ein Wollen hervorgehen soll. Dann werden auch bedeutende und dauernde Gesamtwirkungen bei dem Unterrichte entstehen, wie sie der Wille auf jedem seiner Gebiete hervorbringt; alles was bei einem Menschen eine bedeutende Gesamtwirkung haben soll, muß ja auf dem Willen beruhen, allerdings auf dem persönlichen Willen. Wenn dann im Unterrichte mit solchen Gesamtwirkungen sich noch eine lebhafte und dauernde Gesamtempfindung dafür verbindet,[7]) und wenn daraus sich ein selbstthätiges Fortwirken und Weiterstreben entwickelt, und wenn überdies alle Thätigkeit, die innerhalb der starken, bleibenden Vorstellungsmassen zustande kommt oder von da aus angeregt wird, immer bestimmten Zielen zustrebt und mit innigem Wohlgefallen an dem Thun als solchem verbunden ist, so ist das Höchste erreicht, was nach der Seite des Willens durch den Unterricht zu erreichen ist.[8])

Ein Geisteszustand aber, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen außer dem Willen überlegen ist und uns ununterbrochen mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem, selbstthätigem Fortschreiten immer neuen und höhern Zielen entgegen antreibt, heißt Interesse, es ist der Keim und die Wurzel alles Willens, und ein Unterricht ohne solches Interesse ist kein pädagogischer Unterricht; denn nur durch dieses Interesse wirkt er auf den Willen. Das Interesse bildet aber überall den notwendigen Übergang zum Wollen, und wer nicht zuvor in einer Sphäre des Geistes, ein lebhaftes, inniges und tiefes Interesse empfunden hat, der geht auch in dieser Sphäre nicht zum Wollen über. Diese Vorbedingung für das Wollen läßt sich nun durch einen guten, methodisch, eingerichteten Unterricht auf allen

[7]) Um der lebhaften Gesamtempfindung willen ist das Auswendiglernen und und die Deklamation eines dazu geeigneten Stoffes an das Ende der Erklärung oder Besprechung zu stellen, auf diese Weise findet die Totalauffassung ihren wirksamsten Abschluß. (Ziller).

[8]) „Dieses bedachte Ziel nun, Weckung der Selbstthätigkeit oder des Kraftgefühls, ist es eben, welches Herbart aus ethischen, keineswegs aus realen Gründen unter dem Namen des unmittelbaren Interesses für allen Unterricht forderte, und dieses Ziel ist es, um dessenwillen Fichte glaubte, daß die Pestalozzische Thätigkeit den Boden für das allgemeinere Verständnis der Wissenschaftslehre ebne.“ Vogt, Fichtes Reden, S. 37; s. auch v. Sallwürk, Pestalozzis Vermächtnis, Jahrb. VI. S. 4.

seinen Gebieten immer mit Sicherheit erreichen.[9]) Das läßt sich schon nach den uns bekannten allgemeinen psychologischen Grundsätzen erwarten und wird weiterhin auch durch unsere speziellen Nachweisungen seine Bestätigung finden.

Gerade darauf, darauf also, daß in jedem Unterrichtsgebiete der Anfang des Willens methodisch erzeugt werden kann, beruht auch das Übergewicht einer Erziehung durch den Unterricht über alle sonstige Erziehung,[10]) namentlich über alle Familienerziehung; denn hier reicht die Kunst der Erziehung nur selten oder nie so weit, wenn auch die Dauer der Wirksamkeit länger ist. Die Familienerziehung behält freilich ihre durch nichts zu erschütternde Bedeutung durch ihren Einfluß auf die Individualität, die ja zuletzt auch über den Gesamterfolg der Erziehung entscheidet. Was aber die Erziehung für die Individualität selbst leistet, und was sie über Individualität hinaus vermag, ist vorzugsweise oder sollte doch vorzugsweise das Werk und das Verdienst einer Erziehung durch den Unterricht sein, also namentlich das Werk und das Verdienst des Schulunterrichts, und nicht mit Unrecht schätzt man schon gegenwärtig den Fortschritt der Erziehung nach den Fortschritten des Unterrichtswesens obwohl die Methodik des Unterrichts noch so weit zurücksteht. Im Verhältnisse zu einem methodischen Unterrichte darf man folglich nicht die bewußtlosen Wirkungen der Autorität und Anhänglichkeit der Umgebung und Sitte überschätzen, so wichtig sie als Grundlagen sind. Ja man darf sich bei der Erziehung nicht einmal auf die Wirkungen des Schullebens vorzugsweise verlassen, ja so notwendig diese Seite der Charakterbildung für den Abschluß der Erziehung ist. Am allerwenigsten darf man einen erziehenden Einfluß vorzugsweise von bloßen Gefühls- und Affektserregungen erwarten, z. B. von ergreifenden und erschütternden Ermahnungen, ja nicht einmal von plötzlich gefaßten, also nicht aus reifer Überlegung hervorgegangen und nicht durch eine reiche Lebenserfahrung zur Reife gebrachten Willensentschlüssen und Vorsätzen, von denen man mit Recht gesagt hat, daß sie auch den Weg zur Hölle pflastern, also auf der Bahn zum Bösen liegen können. Solche Gemütszustände sind in der That ihrer Natur nach für sich allein immer nur flüchtig und

Read & Consult in the work.

[9]) Statt dessen hat oft selbst die naive Produktion des Volkes unter dem Einfluß des unterrichtlichen Studiums abgenommen. So die Sangeslust im Volke, seit dem vorigen Jahrhunderte auch der Geschmack im Handwerke. (Ziller).

[10]) Vgl. Grundlegung § 8. Das Überwiegen des Unterrichts bei der Erziehung.

vergänglich, und hinterlassen keine bleibenden Spuren im Geiste, geschweige im Charakter. In Wahrheit muß alle Charakterbildung, alle Hebung und Besserung von einer Veränderung und Umgestaltung des Gedankenkreises durch den Unterricht ausgehen. Hat einmal ein Mensch andere Gedanken angenommen und sind diese hinreichend ausgebildet, wohnt ihnen das rechte Wohlgefühl für alles ihnen Entsprechende bei, sind sie so regsam, daß aus ihnen ein Fort- und Weiterstreben immer neuen und höhern Zielen entgegen entspringt, so werden dadurch auch seine Gesinnungen und Handlungen entsprechend determiniert.

Bei der Erziehung handelt es sich indes nicht bloß um die Bildung des Willens durch den Unterricht, sondern auch um die Bildung eines absolut wertvollen, eines sittlich-religiösen Willens, und das führt uns zum folgenden Paragraphen hinüber.

§ 20.

Bildung des sittlich-religiösen Willens durch den Unterricht.[1])

Nicht blos irgend einen Willen soll der Zögling durch den Unterircht annehmen, deuteten wir schon an, sondern einen sollen, der einen innern, allgemein gültigen und notwendigen Wert hat. Das kann aber nur dadurch geschehen, wie wir wissen daß er sich dem Urteile über die idealen Willensverhältnisse und den daraus abgeleiteten Grundsätzen unterwirft. Eben deshalb ist hier das Erste, er muß einsehen, daß es solche Willensverhältnisse giebt, die einen ewigen, allgemein gültigen und notwendigen Wert in sich tragen, und diese Einsicht muß er durch seine eigenen Urteile aussprechen. Sie müssen ihn durch ihre Evidenz zwingen, sie müssen durch ihre Klarheit und seine vollkommene Einsicht ihm lieb werden. Seiner Einsicht darf daher nicht die Autorität der Bibel, des Katechismus, des Gesangbuchs, die Autorität der Volksmeinung, eines einzelnen Dichters oder Denkers vorangestellt werden. An eine rein autoritative Methode (v. Zezschwitz), vollends mit ihren ganz unspychologischen Anhängen, ist gar nicht zu denken. Ein auf Autorität ruhender Ausspruch mag wohl zur Verstärkung der eigenen Einsicht hinzukommen, und seine klassische, das eigene Bewußtsein des Zöglings nicht überragende Form macht ihn ganz besonders dazu geschickt, daß er ein Mittelpunkt für seine Grundsätze wird; die Schönheit oder Hoheit der Form gewinnt sein Gemüt am gewissesten ganz unwillkürlich dafür. Aber zuvor muß der Zögling in seiner eigenen innern Erfahrung die rechte Beurteilung des Werts oder Unwerts einer Gesinnung und Handlungsweise aufgefunden und ausgesprochen haben. Sie läßt sich nicht wie eine Richtschnur der Regierung, der Sitte, nachahmen (sonst wäre auch legales Handeln schon sittliches Handeln), sie muß frei erzeugt werden. Geschweige, daß das bezeichnende Wort für die besondere Art des Schönen und Guten, wenn es dem Zöglinge unbekannt sein sollte,

---

[1]) Vgl. Grundlegung § 9. Veredlung der geistigen Thätigkeit.

von dem Lehrer früher in die Betrachtung eingemischt werden dürfte, als bis jener das Verhältnis selbst seinem Inhalte nach dargelegt hat. Eingemischt und zwar wie beiläufig eingemischt muß aber das Wort werden, damit es durch Nachahmung in den Sprachgebrauch des Zöglings übergehe, und erst wenn das geschehen ist, kann auch eine Definition gefordert werden. Würde das Wort früher auftreten, so wäre es für den Zögling ein leeres Wort, er gewänne dadurch höchstens eine fremde Ansicht, nicht eine eigene Einsicht, nicht ein eigenes Gefühl, und er würde dadurch noch obendrein in einen unwahren Zustand versetzt, wobei er sogar lernte, es mit der Wahrheit nicht genau zu nehmen. Er darf auch nicht bloß bei dem Pflichtgebote des Staatsgesetzes oder des Gewissens stehen bleiben. Er muß nicht bloß sollen. Er muß immer zugleich erkennen oder an einer wirklichen oder gedachten Persönlichkeit, die einen idealen Gehalt in sich trägt, eine Anschauung davon gewinnen, wie wohlgefällig eine solche Denkweise ist und wie häßlich und abstoßend ihr Gegenteil. Und es muß eine wirklich ideale Sinnesweise geweckt und gepflegt werden. Es darf sich nichts von einer eudämonistischen, materialistischen Gesinnung einmischen. Auch Bibel, Katechismus und Gesangbuch, vollends unsere Profan-Klassiker sind nicht frei davon. Hat sich doch die Wissenschaft selbst sehr spät davon befreit.[2]) Hier muß deshalb die Erziehung wachsam sein, daß sich die Wertbestimmungen, z. B. auch über die Güter richtig ausbilden. Glück-

---

[2]) Ethik § 5. Die Hauptarten der Wertschätzung S. 68: „Die reine, absolute Wertschätzung selbst ist in der Geschichte der Philosophie nur sehr allmählich und anfangs blos sporadisch hervorgetreten; es überwog bei weitem die relative des Eudämonismus.... „Die heilige Schrift verwirft aber allen Eudämonismus als die Auffassung der Weltkinder, der irdisch und fleischlich Gesinnten, auf das entschiedenste ... In der neuern Philosophie hat sich Kant das Verdienst erworben, den innern Wert des an sich guten Willens vollkommen deutlich hervorgehoben zu haben im Gegensatze zu allem Eudämonismus, dem noch Wieland in der Litteratur auf die frivolste Weise huldigte ... Kants sittliche Tendenz bleibt auch für alle Zeiten maßgebend. Nach ihm ist man freilich wieder vielfach in eudämonistische Denkweise zurückgesunken, und Schopenhauer ist ganz darin untergegangen, was ihn natürlich in weiten Kreisen sehr empfiehlt. Für die deutsche Nationallitteratur und die allgemeine Kultur der neuern Zeit ist es dagegen ein hochwichtiges Moment geworden, daß einer der größten Dichter aller Zeiten, Schiller, von dem Geiste der Kantischen Ethik ganz durchdrungen war. Ihm und Kant hat man es vor allen zu danken, wenn man auf den Gebieten des persönlichen und geistigen Lebens bei den modernen Kulturvölkern hoffen darf, daß echt sittlicher Ernst und sittliche Kraft und allgemeine Übereinstimmung über das Würdige, trotz aller Verirrungen auf dem Boden des Christentums sich mehr und mehr befestigen, verbreiten und bethätigen werde."

licher Weise füllt ein wirklich idealer Zweck, der einmal ins Auge gefaßt ist, das Gemüt ganz aus, er läßt Gedanken an Wohlbefinden und Genuß, die ihn entfremden könnten, gar nicht mehr aufkommen, und er fesselt zugleich das Gemüt für immer. So weit aber der Zögling über eine falsche Denkweise sich noch nicht erhoben hat, so lange sie noch auf ihn einen verlockenden Reiz ausübt, oder wenigstens seine Phantasie vereerben kann, muß jedes Bild, jeder Zug, der davon affiziert ist, seinen Blicken mit Vorsicht entzogen, späterhin müssen sie mit gleicher Sorgfalt korrigiert, und sie dürfen nicht als selbstverständlich oder auch nur mit Gleichgültigkeit hingenommen werden. Der Schüler darf sich z. B. nicht an die Denkweise der Römer fremden Völkern gegenüber gewöhnen, wie sie schon bei Cäsar hervortritt. Daß solche verwerfliche Züge bei einem Schriftsteller vorkommen, der einen so großen Einfluß auf das Gemüt gewinnen kann und gewinnen soll, macht sie nur um so gefährlicher, mögen sie immerhin dazu beitragen, daß er um so gewisser den Eindruck der Naturwahrheit hervorbringt; denn die Wirklichkeit der Welt stellt ja gewöhnlich genug das Niedrige neben das Würdige. Niedrige religiöse und mythologische Vorstellungen dürfen nicht bloß rein empirisch gegeben und dargestellt werden, sondern so, daß sich der Zögling darüber erhaben fühlen muß; daß z. B. auch ein Gott der Diebe angenommen wird, ist auf die rohe, anthropomorphistische Vorstellungsweise zurückzuführen, nach welcher es bei den Göttern die gleichen Bestrebungen geben soll wie bei den Menschen, weshalb denn diese bei jenen auch zum Schlechten Helfer finden zu können glauben. Bei der im Unterrichte herrschenden Beurteilungsweise dürfen dem Schüler auch nicht Rücksichten auf Strafe oder Gemütsruhe, auf ein gesichertes oder friedliches, von Stürmen und Anstrengungen freies Leben, auf Auszeichnung, Ehre oder andere wirkliche oder scheinbare Güter den eigenen Blick für das Rechte und Gute verdunkeln oder von der unmittelbaren Hingebung daran abziehen. Leichtfertige Entschuldigung oder Aufstellung von Ausnahmefällen, wo Allgemeingültiges und Notwendiges vorliegt, kasuistische Entscheidungen oder Entscheidungen nach Opportunitätsrücksichten müssen energisch bekämpft werden, Recht, Gesetz, Billigkeit müssen vor allem überall als etwas Unumstößliches gelten.

Natürlich darf die Schule nicht selbst Forderungen und Gesetze aufstellen, bei denen die Übertretung vorausgesetzt, ja die wirkliche Übertretung innerhalb gewisser Grenzen zugelassen und ignoriert wird. Ebenso wenig darf die Schule durch Zensur, Versetzung,

Rangordnung, Examen, durch falsche Ermunterungen und Anreize zu mittelbarer, d. i. bloß um gewisse Güter willen erfolgender Hingebung an den Unterricht veranlassen oder verleiten.[3]) Wer sich einmal daran gewöhnt hat, kann die rechte Hingebung an sittliches Streben nur sehr schwer noch erwerben, sondern nur die Worte, die davon gebraucht werden, und überhaupt einen seine wahre Gesinnung verbergenden äußern Schein. Der Zögling muß sich aber die optimistische, sittlich religiöse Überzeugung aneignen: Güter, die um der höchsten Zwecke willen notwendig sind, worin sie auch bestehen mögen, sie fallen dem Menschen immer von selbst zu, wenn die rechte Art des Strebens in ihm lebendig ist. Um sie braucht man sich daher gar nicht besonders, geschweige in ängstlicher Sorge zu bemühen, und die Wahrheit der Überzeugung muß sich ihm schon in seinem Schulleben durch die allerbestimmtesten Erfahrungen bestätigen; er darf daher nicht statt dessen wahrnehmen, daß die Schule einer entgegengesetzten Maxime huldigt, ja ihn selbst durch eitle Vorspiegelungen zu ihr herüberziehen möchte. Er muß in Wahrheit vorwärts kommen, den Anforderungen genügen, den Beifall anderer gewinnen, ohne sich darum besonders zu bemühen; es geschieht das alles bloß deshalb, weil der rechte Geist bei ihm vorhanden ist. Der Erfolg wird ihm ungesucht zu teil, während er damit beschäftigt ist, dem Zuge des reinen, unmittelbaren Interesses rückhaltlos zu folgen. Er darf folglich nicht dazu angehalten werden, es andern gleichthun oder ihnen zuvorkommen zu wollen. Die Vergleichung mit andern muß ihm ganz fremd bleiben. Der natürliche Wetteifer, der sich in einer Schulgemeinschaft entzündet der sogar gewisse Ehrenpunkte in Bezug auf das Wissen und Können eines jeden anerkennt und alle Glieder mit fortzieht, der als ein unwillkürlicher, unbewußter Antrieb in der That sehr fördernd wirkt und der Schule einen großen Vorzug vor der Einzelerziehung sichert, er darf nicht durch falsche, mit Absicht angewendete Reizmittel gesteigert werden. Denn die Idealität der Gesinnung fordert vor allem Freiheit von Begierden, selbst das rechte, nachhaltige Wollen geht nicht aus einem Begehren, sondern aus reinem unmittelbarem Interesse hervor, und der frühen Jugend muß gar sehr als ein Gegengewicht gegen alle

[3]) „Wer die sogenannten praktischen Interessen bei seinen Schülern herauskehrt, d. h. durch die Aussicht auf künftige Brauchbarkeit die Lernarbeit zu würzen sucht, wer das gefährliche Spiel eines stündlichen Platzwechsels für richtige und falsche Anworten einführt: der gehört nicht zu uns.“ Stoy, Pädagogische Bekenntnisse, 6. Stück. Vgl. auch Franckes Päd. Schriften S. 97 ff.

Überhebung eingeprägt werden, daß es in diesem Alter zwar schon große Unterschiede unter den Einzelnen giebt, daß aber doch im ganzen ein jeder so ziemlich denselben Gesamtwert besitzt. Denn die glänzendsten Vorzüge gleichen sich durchgehends wegen des Mangels an Einheit im Innern durch Mängel und Schattenseiten in andern Sphären aus. Um das einzusehen, dazu gehört freilich, daß man Moralisches wenigstens so viel gelten läßt, als Intellektuelles, und Intellektuelles der einen Art so viel wie das einer andern Art. Im Hinblick auf jenes Gleichmaß sollte daher ein jeder, statt sich an andern zu messen, um so mehr die Aufforderung in sich sebst empfinden, nur dafür zu sorgen, daß er seinem eigenen Maße vollkommen gerecht werde und das leiste, was er zu leisten vermag. Was mich vor andern auszeichnet, ist ja für mich als solchen vielleicht gar keine wahre Auszeichnung. Ich kann doch hinter dem zurückbleiben, was ich leisten sollte und was von mir erwartet werden muß. Ohnehin gilt Ehre, Auszeichnung immer nur der Person in der Mitte der Gemeinschaft. Aber bei weitem nicht alles, was der Schüler zu leisten vermag, ist als ein Ausdruck seiner Persönlichkeit anzusehen und hat persönlichen Wert. Insoweit verdient es also auch keine Ehre. Oder sollte nicht doch aus Rücksicht auf die Verbindung der Schule mit der Familie und aus Rücksicht auf den gemeinschaftlichen Unterricht eine andere Praxis beobachtet werden, als sie aus unsern Grundsätzen folgt? Gewiß müssen diejenigen, die gemeinsam unterrichtet werden sollen, ein gewisses Gleichmaß des Wissens und Könnens, eine gleichartige Assimilationsweise besitzen, wenn Hemmungen und Störungen in der gemeinsamen Thätigkeit vermieden werden sollen, und die Familien, mit denen die Schule bei der Erziehung zusammenzuwirken hat, müssen auch Kenntnis haben von den Vorzügen und Mängeln, von den Fort- und Rückschritten ihrer Angehörigen. Das letztere muß aber durchaus der privaten Verständigung vorbehalten bleiben, und bei Zensuren und Versetzungen darf es sich nur darum handeln, daß die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einer Klasse ausgedrückt wird, nicht aber darum, ob der eine eine höhere, der andere eine niedere Rangstufe einnimmt. Es mögen immerhin wirkliche Unterschiede unter den Schülern vorkommen. Sie drängen sich schon zur Genüge einem jeden selbst auf und er schätzt sie gewöhnlich viel richtiger als der Lehrer. Für Versetzung und Zensur dürfen sie aber gar nicht weiter in Betracht kommen, als zur Verteilung der Schüler nach Klassen notwendig ist. Am aller-

wenigsten dürfen sie nach einseitigen, beschränkten, den Wert der Person gar nicht ausdrückenden Maßstäben beurteilt werden, und innerhalb der Klasse ist durchaus für ein gleichmäßiges Fortschreiten aller zu sorgen, wenn auch der eine bald hier, bald da vorauszugehen, der andere bloß nachzufolgen pflegt. Wo sich schroffe Unterschiede in den Gesamtleistungen ausbilden, wo die einen, vielleicht bei schon vorhandenem guten Willen, sogar zurückbleiben, während die andern voraneilen, da sind immer große Verschuldungen der Schule vorausgegangen, die die Jugend sogar in ihrer sittlichen Bildung schädigen.[4])

Der Zögling kann aber auch durch die Art des Unterrichts selbst an geistiger und physischer Kraft Schaden leiden. Er kann an seinem individuellen Streben durch Nichtberücksichtigung oder Zurückdrängung desselben leiden, er kann an seinem Mute, seiner Gewandtheit und Produktivität leiden unter allem Lernen und Arbeiten kann er an geistigem Leben, an Freudigkeit und so an Munterkeit verlieren, obwohl gerade Frohsinn der frühen Jugend so natürlich ist. Sittlichkeit ist aber vor allem Kraft und Leben, und diese dürfen nicht verringert, sie müssen vielmehr so viel als möglich nach der quantitativen Idee der Vollkommenheit gesteigert werden. Nach den übrigen Ideen aber, die eine qualitative Bedeutung haben, darf das geistige Leben des Zöglings nicht durch die Schuld des Unterrichts verschlechtert, es muß vielmehr so sehr als möglich veredelt werden, und die positive Veredlung wird durch die Ausbildung und Aneignung der rechten Urteile und Grundsätze vorbereitet. Mit Rücksicht darauf sollte alle klassische Schullektüre, also nicht bloß die biblische, sollte alle Geschichte und Poesie des Schulunterrichts in dem Sinne durchgebildet werden, in welchem Herder die Humanität Homers, Lessing die Sage und das Bildwerk der Laokoon-Gruppe, Schiller seine geschichtlichen Stoffe, Herbart den Charakter des jüngern Cyrus betrachtet hat. Die Grundsätze müssen, um recht wirken zu können, so speziell und so geordnet als möglich sein, sie müssen so leicht zu übersehen sein, daß sie für den Gebrauch leicht kombiniert werden können, und sie müssen mit allen Mitteln des Wissens und der Erkenntnis ausgestattet sein, die den Erfolg unterstützen und möglich machen. Dazu gehören auch die religiösen Vorstellungen, welche die Zuversicht des Wollens und die mit dem Gelingen des Handelns wachsende Freudigkeit an den Arbeiten des sittlichen Lebens verleihen und damit die Kraft erhöhen. Generalbeurteilung oder -verurteilung, die nicht eine wirkliche Zusammenfassung

[4]) Über Schulprüfungen, Censuren, Rangordnung und Lokation äußert sich Ziller ausführlich in der Grundlegung § 9, S. 245 ff.

von all den einzelnen zuvor schon für sich normierten Fällen sind, müssen schlechthin vermieden werden. Ebenso Worte für die Beurteilung, die über den Individualitätskreis hinausliegen, und wie wir schon wissen, Worte überhaupt, die früher auftreten, als das ethische Verhältnis selbst seinem Inhalte nach von dem Zöglinge genau dargestellt worden ist. Alles hängt hier davon ab, daß er die idealen Zielpunkte und Urteilsnormen sicher auffaßt und unveränderlich rein erhält. Hat er sie aber nur einmal in ihrem himmlischen Glanze erblickt, so ist er glücklicher Weise für immer an sie gefesselt. Die Urteile und Grundsätze müssen allerdings so weit reichen, daß sie nicht bloß die Verhältnisse der Einzelnen für sich und untereinander, sondern auch die der Gesellschaftskreise umfassen und sie müssen in allen Teilen des Unterrichts, wo sittliche Verhältnisse in Betracht kommen, gleichmäßig geltend gemacht und gesammelt werden: bei der biblischen, wie bei der Profan-Geschichte, bei der Lektüre, wie bei dem Gesange, und wo sonst, sei es auch nur gelegentlich, der Wert des Wollens und Handelns in Frage ist. Die auf dem einen Gebiete ausgebildeten Maximen müssen alsdann auf andere Gebiete, wo dieselben Verhältnisse vorkommen, nach den Gesetzen für die formale Bildung übertragen werden, und selbst Form und Ausdruck müssen an die Art anklingen, wie sie anfangs ausgebildet worden sind. So gehen sie in das persönliche Leben über, sie müssen von dem Zöglinge nur immer auf das eigene Selbst zurückbezogen werden. Er soll nicht bloß bei fremden Personen und fremden Begebenheiten richtig urteilen lernen, was allerdings als das Leichtere vorangehen muß. Er muß sich selbst zu den Urteilen in Beziehung setzen und wenigstens in Gedanken bei ähnlichen Lagen nach den Grundsätzen richtig handeln lernen.

Die ethische Bildung ist aber nicht bloß durch den Unterricht zu erstreben. Das ganze Schulleben, der Umgang mit den Lehrern, wie mit den Schülern muß die Urteile vergegenwärtigen und kann sie um so tiefer einprägen, weil sie an konkreten Verhältnissen haften, die immer den Nachdruck erhöhen. Hierzu gehört schon, daß man den Zögling nicht in die unwahre Lage versetzen darf, in der man ihn fragt, was er nicht wissen kann, was ihm vielmehr durchaus dargeboten werden muß. Es muß auch jede Differenz zwischen dem, was in dem Verhältnisse zwischen Lehrer und Schüler sein oder geschehen soll und dem, was ist und geschehen ist, ausdrücklich festgestellt werden. Hier ist überhaupt der allgemeine Geist der Schule, der Klasse (das sogenannte Klassenbewußtsein des Schullebens, wodurch die rechte gesellschaftliche Gesinnung erworben werden soll, und wozu auch die S. 182 erwähnten Ehren-

punkte gehören, im Unterschiede von dem Klassenbewußtsein des Unterrichts § 1, S. 7), die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urteilen, Handeln und Benehmen, im Thun, wie im Lassen, von der größten Bedeutung.[5] Unausgesetzt und unabsichtlich wirkt das an dem innern Leben des Einzelnen emporziehend oder niederdrückend, und die stille Macht seines Einflusses ist fast so bedeutend, wie die Macht der Verhältnisse, unter deren Einfluß sich die erworbene Anlage bildet, steht also gewiß nicht zurück hinter dem absichtlich bildenden Einflusse des Unterrichts in Bezug auf den Willen und die sittlich-religiöse Gesinnung. Dieser Einfluß des Unterrichts darf nur nicht, wie wir schon wissen, der unmittelbaren Macht des Schullebens und der Lehrerpersönlichkeit nachgesetzt werden. Ist er recht wirksam, so gewinnt die Macht des Schullebens erst ihre volle Bedeutung; denn sie kommt dem Zöglinge dadurch eher zu dem vollen Bewußtsein und klärt sich bei ihm eher ab. Natürlich wirken aber die Schattenseiten von der Persönlichkeit des Lehrers, es wirken seine Irrtümer und Mißgriffe, es wirken falsche Gewohnheiten bei ihm ebenso schädlich, wie das Wertvolle an seiner Persönlicheit heilsam wirkt. Er darf daher z. B. auch nicht unabsichtlich durch übermäßige Anforderungen die Schüler verleiten, das Lernen und Arbeiten zu hinterziehen, oder es so zu betreiben, wie sie es selbst für unzureichend halten. Er darf nicht lehren, was sich die Schüler nur teilweise aneignen können. Er darf bei späterem Unterrichte, z. B. bei einer schriftlichen Arbeit, bei einem Extemporale, bei der Besprechung der Lektüre, nicht erwarten oder voraussetzen, was früher nur flüchtig berührt oder doch nicht sorgfältig eingeprägt worden ist. Er darf den Zögling uicht beschäftigen, ohne seines Interesses gewiß zu sein. Er darf nicht statt dessen bloß die Leistungen oder den Schein der Leistungen zustande zu bringen suchen, und den Fleiß des Schülers, der immer für sich zu konstatieren ist, darf er nicht nach seinen Fortschritten bemessen. Das alles verdirbt die Geistes- und Gemütsrichtung des Schülers. Er wird schon zu mannigfachen Arten von Betrug verleitet, wenn die Antworten als Unterlagen für Zensuren dienen und bloß in einzelnen Worten bestehen können.

Aus der sittlich-religiösen Richtung des Unterrichts könnte aber auch eine ganz falsche Folge abgeleitet werden, die wir zu Anfang des nächsten Paragraphen in Betracht ziehen müssen.

[5]) Über die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers s. Grundlegung § 5, S. 148 ff.

§ 21

Die Hauptfächer des Unterrichts.[1]

Im Hinblick auf den einen Zweck alles pädagogischen Unterrichts könnte man denken, es brauche auch nur ein einziges Unterrichtsfach zu geben, nämlich für sittlich-religiöse Bildung. Sie ist aber doch nur durch eine bestimmte Gestaltung des Gedankenkreises erreichbar, der in ganz verschiedene Sphären zerfällt, und nicht auf eine jede läßt sich in gleicher Weise wirken, selbst wenn man überall für dasselbe letzte Ziel wirken will. Man darf sich auch bei seiner Thätigkeit für die sittlich-religiöse Bildung des Zöglings nicht auf eine einzelne Sphäre seines Geistes beschränken, indem man erwartet, die Produkte des Geistes, die in ihr erzeugt werden, würden ganz von selbst auch den übrigen zu Gute kommen. Eine solche formale Bildung ist ja nicht möglich.[2] Deshalb ist eine jede Sphäre für sich so, wie es ihre besondere Natur verlangt, zu dem sittlich-religiösen Geiste in Beziehung zu setzen, wenn er auch allen Sphären als ein und dasselbe Ziel vorschweben muß. Schon darum ist dem Zöglinge ein mannigfaltiger, vielseitiger Unterricht notwendig. Dazu kommt, die einzelnen Zöglinge sind doch von sehr ungleicher Befähigung auf den verschiedenen Gebieten des Geistes, und keiner ist sich in allen völlig gleich. Ein jeder muß aber, wie wir wissen, von seiner stärksten Seite in das sittlich religiöse Leben eingeführt werden, und er muß auch für sich von dort aus darin einzudringen suchen. Jene Seite ist jedoch weder ihm noch dem Erzieher sicher bekannt, so lange er sich nicht auf den verschiedensten Ge-

---

[1]) Vgl. Grundlegung § 10. Hauptrichtungen der geistigen Thätigkeit, sowie Seminarbuch III, § 30—96. Außerdem Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 3. Teil. Erster Abschnitt: Pädagogische Bemerkungen zur Behandlumg besonderer Lehrgegenstände (Päd. Schriften II, 611 ff.) und, soweit der Volksschulunterricht in Betracht kommt, Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Dresden, Verl. von Bleyl u. Kämmerer; Litteraturangaben bei Stoy, Encyklopädie ꝛc. Leipzig, 1878. S. 80 ff. und Rein, Pädagogik im Grundriß. Stuttgart 1890. S. 139 ff.

[2]) Nach § 11. Der Geisteszustand des Zöglings.

bieten beschäftigt und mit ihnen bekannt gemacht hat. Erst bei einer Vergleichung der verschiedenen Gebiete offenbart es sich, daß bei ihm an einer Stelle, wenn sie berührt wird, die tiefste Erregung, das lebendigste, innigste Verständnis stattfindet, und daran ist für einen jeden erkennbar, wo die stärkste Seite seiner Individualität liegt. Auch darum darf keine Einseitigkeit der Bildung bei ihm stattfinden. Endlich müssen noch deshalb alle Teile des Gedankenkreises, seine starken, wie seine schwachen Seiten gepflegt werden, weil es sich um eine Herrschaft der sittlich-religiösen Bildung im Innern handelt. Sie ist nur möglich, wenn Fäden von ihr ausgehen, die zu den verschiedensten Gebieten und ihren Teilen hinführen, und wenn umgekehrt von ihnen aus Fäden zu dem Beherrschenden der sittlich-religiösen Bildung zurückführen. An diesen Fäden läuft die Herrschaft hin, mit ihrer Hilfe gelingt die Unterwerfung, und wo solche psychische Wege nicht ausgebildet sind, da ist an eine Unterordnung des Willens unter das Ideale nicht zu denken, selbst wenn dieses hinreichend bekannt ist. Auch deshalb ist also eine Bearbeitung des Gedankenkreises nach seinen verschiedenen Seiten notwendig, weil sie alle in den Dienst des sittlich-religiösen Interesses gestellt werden müssen, und dieses selbst die ihm zur Herrschaft notwendige Stärke erst dadurch gewinnt, daß sie ihm unterworfen sind. Aus allem folgt: obwohl das sittlich-religiöse Ziel des Unterrichts eines ist, so muß es doch verschiedene Hauptfächer des Unterrichts geben, und zwar so viele, als es Hauptarten und Hauptseiten des Gedankenkreises giebt. Das Zentrum bleibt allerdings immer das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zöglinge entstehen soll: dazu muß alles, was in seiner Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten. Gerade deßhalb muß es aber auch verschiedene Hauptfächer geben, und zwar sind drei Reihen derselben zu unterscheiden.

I. Reihe der Unterrichtsfächer.

a) Die historischen Fächer.

Vor allem giebt es in der Seele zwei Hauptabteilungen, die durch den Gegensatz ihres Inhalts entstehen In der einen sind die Vorstellungen enthalten, die auf dem Umgange mit beseelten Wesen, seien es wirkliche, oder gedachte, beruhen, und außerdem sind darin die Gemütszustände enthalten, die aus jenen Vorstellungen sich entwickeln. Beiderlei Resultate des Umgangs heißen Gesinnungen, in-

sofern sie teils selbst Arten oder Folgen des Willens sind, teils eine Bedeutung für den Willen eine Beziehung auf den Willen haben, und sie entwickeln sich schon in dem individuellen Leben des Zöglings, ja sie haften für sein Vorstellen selbst an äußern, heimatkundlichen Gegenständen, wie an Kirche, Altar, an Denkmälern, Grenzsteinen u. s. w., insofern diese durch die Willensverhältnisse der Menschen zu Mittel- und Sammelpunkten für die Gesinnungen werden. Den hier angehäuften Vorrat hat dann der Unterricht weiter zu bilden, zu ergänzen, zu erweitern, zu verstärken, zu berichtigen und umzugestalten, damit das rechte Verhältnis aller Gesinnungen zu dem Begriffe des sittlich-religiösen Lebens hergestellt werde.

Die Richtung des Unterrichts nach dieser Seite heißt die historische. Das Wort wird dabei allerdings in einem weitern Sinne gebraucht, als sonst von Geschichte gesprochen wird, und es kann deshalb geschehen, weil der Wert oder Unwert des Willens an gedachten und poetischen Verhältnissen ebenso sicher zu erkennen ist, wie in wirklichen, und oft noch um vieles deutlicher. Poetisches regt überdies Einbildungskraft und Phantasie mehr an, als die Begriffswelt der Prosa, und aus der Phantasie, die selbst aus Einbildungsvorstellungen entspringt, gehen alle höhern Geistesthätigkeiten hervor, wie wir sehen werden. Sie ist deshalb gar sehr zu pflegen, und das geschieht durch die Naturdichtung so gut, wie durch die Kunstdichtung. Jene beruht allerdings nicht, wie diese, auf der zu einem gewissen Teile bewußten Einsicht in die ästhetischen Verhältnisse, sie geht vielmehr aus dem Geisteszustande eines ganzen Volkskreises hervor, der bloß von Einbildungsvorstellungen erfüllt ist, diese liegen aber schon in der Richtung auf das Begrifflich-Ästhetische, das in die Phantasievorstellungen der Kunstdichtung hineingebildet ist.

Weil aber Poetisches jeglicher Art so anregend auf das geistige Leben wirkt, darum sind alle Hauptreihen der Gesinnungsstoffe mit poetischen Stoffen zu beginnen, so (nach einer späterhin noch genauer zu begründenden Ordnung des Unterrichts) im *Kindergarten* mit den von *Rochholz* in seinem „*Alemannischen Kinderlied und Kinderspiel*" erläuterten Sprüchen und Reimen des *Simrockschen Kinderbuches*[3]) und den *Äsopischen Fabeln,*[4])

---

[3]) Vgl. W. *Götze, Die Volkspoesie und das Kind* (Jahrbuch IV. S. 172—285).

[4]) E. *Barth, Die äsopische Fabel im Kindergarten.* (Jahrbuch I. S. 96 ff.)

in den Elementarklassen mit den Märchen,[5]) dem Robinson[6]) und solchen Sagen (den thüringischen),[7]) die teils zu den Höhepunkten des individuellen Geisteslebens, wie zu den Mittelpunkten des wirklich historischen Unterrichts (Christus und die Reformation), teils zu den Anfangspunkten desselben (Patriarchenzeit und Nordsachsen, aus denen der erste Begründer eines machtvollen deutschen Königstums hevorgegangen ist) in naher Beziehung stehen, und ebenso in den höhern Schulen mit Homer[8]) und den Sagen der römischen Königszeit. Von den beweglichen Einbildungsvorstellungen, die mit dem wirklichen Leben spielen, sind auch die Kulturvölker zu einer solchen Geistesthätigkeit fortgeschritten, die eine objektivverstandesmäßige Kongruenz mit der Wirklichkeit herzustellen suchte. So lange aber dem Poetischen im Unterrichte noch nicht wahrhaft Historisches gegenüber gestellt ist (das Leben Jesu wird zwar vom Anfange an dem kindlichen Gemüte nahe gebracht, aber noch nicht unterrichtlich behandelt), dürfen auch die Namen für Fabeln, Märchen und Sagen im Gegensatze zur wirklichen Geschichte nicht gebraucht werden, es sind selbst Geschichten, und damit sich der Zögling ganz in ihre Vorstellungsweise einlebe, muß alles aufgeboten werden, daß poetische Auffassungen, die mit der prosaischen Auffassung streiten, nach der Natur der Verhältnisse für den dem jugendlichen Geiste entsprechenden Standpunkt bei der Deutung derselben als objektive und notwendige erscheinen. Aus dem Stoffe, z. B. auch aus dem von Rochholz, ist nur aller praktischer Aberglaube auszuscheiden, d. i. derjenige, der auf Grund von Einbildungsvorstellungen eine Anleitung zum Handeln, z. B. in Bezug auf die Heilkunst, geben soll.

Außerdem ist Sagenhaftes, Volkstümliches, Poetisches das zu dem einzelnen wahrhaft Geschichtlichen in Beziehung

[5]) Ziller, Über Märchenunterricht. (Jahrb. I. 1 ff.), derselbe, Die drei ersten Märchen (Sternthaler, die drei Faulen, die drei Spinnerinnen) Jahrb. I. S. 29 ff. und III. S. 68 ff., derselbe, Das vierte — neunte Märchen (Strohhalm, Bohne und Kohle, die sieben Gaislein, Hühnchen und Hähnchen, Wolf und Fuchs, Lumpengesindel, die Bremer Stadtmusikanten) Jahrb. VIII. S. 211 ff.

[6]) Ziller Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart, vorgetragen in der Aula der Universität Leipzig (Zeitschrift f. exakte Philosophie, Bd. IV, S. 13), Willmann, Pädagogische Vorträge S. 31, Zillig, Der Geschichtsunterricht (Jahrb. XIV, 107).

[7]) Zillig, a. a. O. S. 122. Göpfert und Staube, Thüringer Sagen und Nibelungen. Dresden. Bleyl und Kämmerer.

[8]) Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht, S. 6 ff. und Die Odyssee im erziehenden Unterrichte. Leipzig. Gräbner.

steht, dem letztern immer voranzustellen (wiederum nach Analogie dazu, daß das höhere Geistesleben im Volksbewußtsein mit der Poesie begonnen hat), ja dieses ist aus jenem durch Fortführung der darin angefangenen Gedankenreihen oder durch Entgegensetzung dazu heraus zu bilden;[9]) dann wird auch das wahrhaft Geschichtliche um so lebendiger aufgefaßt, und es gehen um so größere Wirkungen auf das Gemütsleben aus ihm hervor.

Die ausgedehnte Pflege des Phantasie hängt übrigens noch damit zusammen, daß der Umgang des Zöglings sehr erweitert werden muß. Er muß (allerdings nach manchen nähern Bestimmungen) die allermannigfachsten und allerheterogensten Willensverhältnisse, die im Umgange entstehen können, kennen lernen und ihre Beurteilung normieren, sowie die Idealgesetze für das Handeln in Bezug darauf erkennen. Der wirkliche Umgang des Zöglings ist dafür viel zu beschränkt und einseitig. Der Zögling muß sich mit Hülfe seiner Phantasie auch in Lagen lebhaft hinein versetzen können, die von der seinigen räumlich und zeitlich, aber darum nicht dem Gedankeninhalte nach, weit getrennt sind, in die Vorzeit, ja in solche Lagen, wie sie künstlerische Phantasie und Poesie schaffen. Je mehr er in Gedanken handeln gelernt hat, desto besser vermag er auch in der Wirklichkeit zu handeln, desto richtiger und sicherer wird sein Urteil, desto durchgebildeter und fester werden seine Grundsätze, desto besser wird er überhaupt für seine spätere Wirksamkeit vorbereitet, und desto leichter wird er neue Bahnen des Handelns einschlagen können. Daher stellt der Unterricht nach seiner geschichtlichen Seite dem wirklichen Umgange des Zöglings mit Menschen seiner Umgebung den gedachten idealen Umgang mit Personen der wirklichen Geschichte und der Dichtung zur Seite. Licht und Wärme des Gefühls, wie sie in allem Unterrichte herrschen müssen, aber auch die Wärme des Gefühls, die dem Gesinnungsunterrichte insbesondere wegen seiner unmittelbaren Beziehung auf ethisches Geistesleben niemals fehlen darf, sie strömen dem gedachten Umgange zunächst aus dem individuellen Umgange des Zöglings zu. Dazu muß indes noch kommen, das Geschichtliche, das den gedachten Umgang vermitteln soll, muß besonders auch mit Hülfe von Quellenmaterial so lebhaft ausgemalt, so eindringend nach allen Seiten durchdacht werden, daß der Zögling, ganz in die Situation versetzt, die Ereignisse als ein theilnehmender Zuschauer oder selbst als ein Mitüberlegender, Mitratender, Mithandelnder

[9]) Zillig a. a. O. S. 145 ff.

in der Phantasie wirklich miterlebt. Hier genügt also bei der wirklichen Geschichte nicht bloß kalte Bewunderung, es genügen nicht die äußern Fakta mit den zugehörigen Namen der Personen und den Zahlen, wie sie die nakten und dürftig umkleideten chronologischen Skelette enthalten. Es muß vielmehr überall dem Lehrer das Bild klassischer Quellen und Darstellungen vorschweben, damit er den Zögling mitten in die Verhältnisse, wie wenn sie gegenwärtige seien, hineinversetzen könne. Bei allem Geschichtlichen muß überdies auf eine anschauliche psychologische Darstellung der Verhältnisse hingearbeitet werden, also auf eine Darstellung, die ihren Hintergrund und ihre Voraussetzungen, die naturgetreue Art ihres Verlaufs, ihre Beziehung auf die Gegenwart und die Heimat des Zöglings, wie auf die gleichzeitige und bereits abgelaufene Geschichte, aber auch auf gleichartige oder entgegengesetzte in der Erinnerung des Zöglings auftauchende Ereignisse deutlich hervortreten läßt, und auf eine Darstellung, welche die Verhältnisse selbst in kunstvoller Weise zergliedert und wieder zusammenordnet.[10]) Eine notwendige Voraussetzung dafür ist, daß die Zeitvorstellungen in Verbindung mit den Vorstellungen der objektiven Zeitmaße vom Beginne der Schulzeit an sorgfältig durchgebildet werden.

Die Geschichte muß sodann ihrem Wesen entsprechend immer den Eindruck des Vergangenen und Altertümlichen machen. So redet sie eindringlicher zu den Menschen, wie ja auch derjenige der beste Prophet zu sein scheint, der ein Fremder ist. Aus der gedruckten Darstellung dürfen daher die fremdartigen Namen (die für den frühen Unterricht obendrein eine zweckmäßige Leseübung gewähren), die speziellen Lokalitäten nicht weggelassen, es dürfen die eigentümlichen gesellschaftlichen Verhältnisse einer vergangenen Zeit, z. B. durch Verwandlung des Konsuls in einen Bürgermeister nicht modernisiert werden. Aber aus der mündlichen Erzählung muß das Spezielle, das ganz Fremdartige allerdings ausgeschieden werden, da es die ethisch-psychologische Wahrheit nur verdrängt oder verdunkelt, und der Zögling muß lernen, diesen Ausscheidungsprozeß bei aller Geschichte selbstthätig vorzunehmen. Befreit man die gedruckte Darstellung selbst voreilig von dem Auszuscheidenden, so wird dem Schüler die Gelegenheit, das zu lernen, abgeschnitten, und das spätere selbständige Studium der Geschichte bringt dann leicht bei ihm nicht die rechte Wirkung hervor. Auf der andern Seite muß die Geschichte auch überall so weit verfolgt werden als sie hineinreicht in die Heimat. Wenn das geschieht,

[10]) Vgl. Zillig a. a. O. S. 176 ff.

so weckt sie Liebe zur Heimat, Pietät gegen historische Erinnerungen und eine patriotische Gesinnung, verbunden mit der rechten Würdigung des Bestehenden.

Zu dem wirklichen oder gedachten Umgang mit Menschen muß endlich (in der biblischen Geschichte) der Umgang mit Gott hinzu kommen, den die Bibel selbst als einen Freund der Menschen hinstellt. Das geschieht nach der schon erwähnten Ordnung des Unterrichts gleich zu Anfang der wirklichen Geschichtsreihe jenseits der Elementarstufe (in der Patriarchenzeit), nachdem Gott bereits auf Veranlassung des ersten Märchenunterrichts (der Sternthaler) durch Idealisierung des elterlichen Verhältnisses als Vater erkannt worden ist. Dort, in der Patriarchenzeit, pflegt Gott einen rein menschlichen Umgang mit Abraham, an dem ein Knabe keinen Anstoß nimmt, dessen Phantasie geweckt ist, und der folglich nicht bloß bei dem nahen Wirklichen stehen bleibt, in dem aber die Vorstellung Gottes selbst eine solche Lebendigkeit hat, wie eine sinnliche Vorstellung. Jener Umgang soll ihn dann überleiten zu dem gedachten, idealen Umgange, in dem wir mit Gott leben sollen.[11])

Gewonnen wird der geschichtliche Stoff entweder aus quellenmäßiger klassischer Lektüre (1. Form des pädagogischen Geschichtsunterrichts) oder aus Heimatsvorstellungen und durch Ergänzungen derselben (2. Form). Im letztern Falle ist der Stoff dem Zöglinge den Hauptsachen nach schon bekannt, dieses Bekannte hat er zuvörderst zu reproduzieren, darauf wird der Stoff an bestimmten Stellen erweitert und ergänzt, und zuletzt erfolgt die Verschmelzung des Neuen mit dem Bekannten von Seiten des Zöglings. Dasjenige Geschichtliche aber, was auf diese beide Weisen nicht gewonnen werden kann, und ebenso der Stoff, der mit Rücksicht auf die mangelhafte, falsch oder schädlich

[11]) Zur Behandlung der Patriarchengeschichte vgl. Ziller, Jahrb. XIV, S. 246 ff., Hollenberg, Jahrb. I, S. 67 ff., E. Barth u. Thrändorf, Jahrb. VIII, S. 185 ff. und 234 ff., Jahrb. IX, S. 149 ff. An die Patriarchengeschichte schließt sich die Zeit der Richter (vgl. Thrändorf, Religionsunterricht im 4. Schuljahre, Jahrb. XII, S. 70 ff.), dann folgt die Königszeit (vgl. Lindner, Jahrb. X, S. 1 ff. und Thrändorf, Erziehungsschule 1881 Nr. 6 ff.), das Leben Jesu und die Apostelgeschichte (Thrändorf, Jahrb. XIV, S. 20 ff. und XV, S. 69 ff., XVII, S. 13 ff. und XVIII, S. 49 ff., jetzt auch als Buch erschienen unter dem Titel: Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Dresden. Bleyl u. Kämmerer. 1890.)

Präparationen zu den biblichen Geschichten sowohl des alten als auch des neuen Testaments bietet R. Staude. Dresden. 1883. 2 Bde. — Den Fortschritt des profangeschichtlichen Stoffs s. bei Zillig, a. a. O. S. 197 ff.

wirkende Apperception von Seiten des Schülers bei der Lektüre übergangen werden muß, und dessen Inhalt im Zusammenhange des Ganzen nicht fehlen darf, muß in der Form des darstellenden Unterrichts im Anschlusse an die individuellen Lebensverhältnisse durch eine lebhaft ausmalende Darstellung dargeboten werden (3. Form.)[12]) Die darstellende Form des Unterrichts ist bei Erzählungen auch in dem Falle anzuwenden, wenn diese für unseren gegenwärtigen Kulturzustand allzu auffallende und fremdartige Vorstellungen enthalten, die wegen ihrer Neuheit und Sonderbarkeit die Aufmerksamkeit zu sehr fesseln, obgleich sie sich auf bloß äußerlich Thatsächliches und Nebensächliches beziehen. Über dem Auffallenden und Fremdartigen treten dann sehr leicht die wahrhaft bedeutungsvollen Momente in den Hintergrund (z. B. bei den Plagen Ägyptens, bei den Wunderthaten auf dem Zuge der Israeliten durch die Wüste), während sie durch die darstellende Form des Unterrichts stärker hervorgehoben werden können.

Bei einem einzelnen Abschnitte der Geschichte können aber auch die verschiedenen Formen nebeneinander auftreten. Es kann ein erweiternder und ergänzender Unterricht neben einem darstellenden oder einem Unterrichte nach dem Lesebuche notwendig sein. Doch muß der letztere zuvörderst abgeschlossen sein, ehe jene beginnen dürfen.

Ein solcher historischer Unterricht, oder wie man ihn gleichfalls nennt, ein solcher Gesinnungsunterricht hat nach dem obigen immer eine individuelle, wie eine poetische, eine wahrhaft geschichtliche und eine religiöse Seite (die letztere auch außerhalb der biblischen Stoffe), und immer haftet das Interesse, das in einem wirklich pädagogischen Unterrichte herrschen muß, nicht bloß an den Einzelwesen, mit denen man umgeht, sondern auch an den gesellschaftlichen und Verkehrsverhältnissen, in denen sie zusammentreten, und man unterscheidet deshalb in der rein menschlichen Sphäre ein sympathetisches Interesse, das den Einzelnen gilt, von dem sozialen oder gesellschaftlichen Interesse das sich auf den Verkehr und die gesellschaftlichen Verhältnisse bezieht.[13]) Jenes steht zu der Ethik der

[12]) Proben eines solchen Unterrichts giebt Ziller in Jahrb. XIII, 272 ff. Die Stoffe, die dort behandelt werden, sind: die Geburt Jesu im 1. Schuljahre, das Aussteigen Noahs aus der Arche, der Turmbau zu Babel, Anfang der Geschichte Karls des Großen. Vgl. auch H. Schneider, Präparationen zur Geschichte Karls des Großen, (Jahrb. XVIII, S. 178) und Praxis der Erziehungsschule IV, S. 114, wo der erzählend-darstellende und der entwickelnd-darstellende Unterricht unterschieden werden.

[13]) Vgl. Herbart, Allgemeine Pädagogik. 2 Buch. 3. Kap. (Päd. Schriften, I, S. 394).

Einzelnen, dieses zu der Ethik der Gesellschaftskreise in Beziehung, und das sind ja die beiden Hauptteile der philosophischen Ethik; im Verhältnisse dazu muß man das geschichtliche Material und die Grundsätze, die daraus abzuleiten sind, immer denken, damit sie Bestimmtheit und Deutlichkeit erlangen. So wird die Moral an Poesie und Geschichte geknüpft und durch diese ihr Einfluß auf das Gemüt verstärkt — im Gegensatze dazu, daß man oft die Beurteilung unter dem Ballaste des Stoffs erstickt. Man will wohl auch die Beurteilung bei den Personen und Ereignissen aus dem Spiele lassen, bloß die Fakta sollen reden, damit sie desto unparteiischer aufgefaßt werden. Aber es ist unmöglich die Beurteilung abzutrennen, weil sie sich unwillkürlich und notwendig aufdrängt, und sie kann nicht parteiisch sein, wenn sie sich auf die Fakta stützt und wenn die ethischen Maximen umfassend und für die Gestaltungen der Wirklichkeit geschmeidig genug sind. Nur darin unterscheidet sich die Anordnung des Unterrichts von der wissenschaftlichen Ethik: dort werden, weil der psychologische Gesichtspunkt entscheidend ist, die prinzipiellen Betrachtungen nicht, wie hier von den Betrachtungen über die Anwendung der prinzipiellen Gedanken geschieden, sondern beiderlei Betrachtungen werden in kunstvoller Weise miteinander verwebt. Wie aber in der rein menschlichen Sphäre ein zwiefaches Interesse sich ausbildet, so kann auch in der Sphäre, welche sich auf das Verhältnis des Menschen zu Gott bezieht, ein doppeltes religiöses Interesse unterschieden werden, nämlich zunächst dasjenige, welches sich auf Gott und Christus als Einzelwesen bezieht, und dann das religiös-kirchliche welches den auf dem Glauben an beide beruhenden Gemeinwesen gilt. Die Unterscheidung muß in der That in der Religionsphilosophie gemacht werden. Für die methodische Ausbildung des Unterrichts hat sie jedoch bloß einen theoretischen Wert. Nur die Betrachtungen über unser religiöses Bedürfnis und Gottes Dasein, sowie über sein Verhältnis zur Menschheit, wie wir es nach spekulativer Auffassung und dem Zeugnisse der biblischen Geschichte zu denken haben, müssen ihrer Natur nach für sich da stehen. Sie füllen innerhalb der Schulwissenschaften den Rahmen des religiösen Interesses allein aus, so weit dieses für sich zur Darstellung kommt; denn diejenigen Betrachtungen, welche sich auf Gottes Anforderungen an uns, auf Christi Idealpersönlichkeit als eine Norm für unser eigenes Leben und auf die kirchlichen Gemeinwesen beziehen, sind zwar an sich gleichfalls Bestandteile des religiösen Interesses, sie werden aber psychologisch richtiger mit den Gedankenreihen des sympathischen und gesellschaftlichen Interesses verschmolzen, weil sie auch im

Geiste und Gemüte des Zöglings damit verschmolzen werden müssen und eine selbständige Darstellung dieser Verschmelzung ein Hindernis bereiten würde. Insoweit läßt sich ja auch die Ethik mit Rücksicht auf die Religionsphilosophie bearbeiten, und diese Art der Bearbeitung kommt den angewandten ethischen Wissenschaften, also namentlich der Pädagogik, am besten entgegen; nur der vorhin für die Schulwissenschaften abgetrennte Theil des religiösen Gebiets muß auch bei der Ethik sorgfältig getrennt gehalten werden, wenn nicht die Reinheit der ethischen Betrachtung leiden und namentlich auch die Autorität dem eigenen Urteile voraneilen soll. In der zulässigen Verbindung des Ethischen mit dem Religiösen erscheint das letztere nur als eine andere Form für das erstere, nämlich als diejenige, welche das Ethische annimmt, wenn man es zugleich als den Inhalt des göttlichen Willens oder einer Idealpersönlichkeit betrachtet.[14]) *Man spricht darum auch ganz richtig von sittlich-religiöser Bildung, und unterscheidet bloß drei Hauptinteressen in der Sphäre des Umgangs: das sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Interesse. Sie werden als Interessen der Teilnahme zusammengefaßt*, weil ihr Inhalt auf Umgangsverhältnissen beruht und diese von Gefühlen der Teilnahme an Andern ausgehen, freilich als ethische Zustände sich darüber erheben, *und nach ihnen müssen die Resultate der gesellschaftlichen Sphäre des Unterrichts bei dem Humanitätsstudium desjenigen Zweigs der Schulwissenschaften, der sich auf die Gesinnungen bezieht, geordnet werden*, wie weit sich auch ihr nach psychologischen Grundsätzen angeordneter Gedankengang von dem logischen Gedanken der Fachwissenschaften entfernen mag. Die Abweichung beginnt schon damit, daß Gefühle der Teilnahme und ethische Verhältnisse in eine Betrachtung zusammengefaßt werden, und der Umfang des selbständigen religiösen Interesses beschränkt wird.

b. Die naturwissenschaftlichen Fächer.

Die Interessen der Teilnahme sollen aber nur eine Hauptabteilung des Geistes erfüllen. Eine *zweite Abteilung umfaßt diejenigen Vorstellungen und Gemütszustände, welche*

[14]) Die Sammlung und Gruppierung des erarbeiteten sittlich-religiösen Materials nach den oben angegebenen Gesichtspunkten ergiebt den von *Ziller* geforderten *spezialisierten Katechismus*. Vgl. Seminarbuch III, § 35 und 36, sowie Jahrb. IX, S. 81 und 161, Jahrb. XV, S. 112 und die Verhandlungen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik über die betreffenden Abhandlungen.

durch Erfahrungen und Beobachtungen an der Natur, den Naturgegenständen und Naturerscheinungen, entstehen. Die Naturwissenschaft ist zwar die Lehre von der Materie; aber schon fachwissenschaftlich wird der Begriff der Natur dahin erweitert, das er auch das Geistesleben nach der Seite seines Geschehens umfaßt, sofern es sich dabei nicht um eine Beurteilung handelt. Logisch angesehen sollten demnach die Erfahrungen an der Natur des Geistes, des Einzelgeistes sowohl, wie des Geistes der Gesellschaftskreise, ebenso gut hieher gehören, wie die Erfahrungen an der äußern Natur. Aber es findet hier ein ähnliches Verhältnis, wie bei dem religiösen Interesse statt. Wie sein Inhalt in den Schulwissenschaften zum Teil an das sympathetische und gesellschaftliche Interesse der Theilnahme übergeht, so werden auch hier die psychologischen Erfahrungen mit den Gesinnungsverhältnissen zusammengefaßt, weil beide psychische Zustände sich ganz naturgemäß aneinander anschließen, wenn auch nicht nach der Natur der Logik. Die Erfahrungen über die geistige Natur werden also von dem Gesinnungsunterrichte mit bearbeitet und in seine Ordnungen aufgenommen. Hier kommt allerdings noch ein besonderer Grund hinzu: die beiden an sich zusammengehörigen Zweige der Erfahrung, welche an zwei Abteilungen des Geistes verteilt werden, tragen dadurch zugleich zur Verschmelzung der beiden Abteilungen bei.

So verbleibt denn der zweiten Hauptabteilung des Geistes nur das Gebiet der äußern Natur. Sie wird mit entsprechendem Inhalte teils durch die dem individuellen Umgange entsprechenden Erfahrungen des Zöglings erfüllt, die neben allem Unterrichte hergehen, teils aber durch die Richtung des Unterrichts, welche die naturwissenschaftliche heißt. Diese ist darum für die Erziehung notwendig, weil aus dem Naturgebiete, allerdings auch aus dem geistigen, die Mittel und Kräfte für die in der Sphäre der Gesinnungen liegenden Zwecke des Wollens und Handelns entlehnt werden.[15]) Mittel und Kräfte sind ja die Naturbedingungen für die Verwirklichung der Zwecke, und ohne Kenntnis, ohne geschickte Behandlung der Natur läßt sich die Möglichkeit der Zwecke nicht einsehen, kann das Handeln nicht gelingen, kann es ein Wollen, das die unbedingte Überzeugung vom Können zur Voraussetzung hat, kann es vollends ein zweckmäßiges Wollen nicht geben. Ohne Naturkenntnis kann man überhaupt eine praktisch-verständige Welt- und Lebensauffassung nicht ge-

[15]) Vgl. Konrad, Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule (Jahrb. XVII, Abh. VI).

winnen. Dieser Gesichtspunkt weist der Naturwissenschaft eine notwendige Stelle in der Mitte des erziehenden Unterrichts an, und bestimmt zugleich den Ausgangspunkt der naturwissenschaftlichen Betrachtung. In der Fachwissenschaft werden allerdings die Disziplinen, die vom Gebrauche und der Anwendung handeln, scharf von den Disziplinen getrennt, welche die Natur des Anzuwendenden selbst lehren. Die Schulwissenschaft muß aber beides vereingen, ja sie muß davon ausgehen, daß ein Naturgegenstand, eine Naturerscheinung, eine Gestaltung der Naturverhältnisse zur Befriedigung eines menschlichen oder gesellschaftlichen Naturbedürfnisses dient, daß sich der Mensch die Bedingungen für seine Existenz, für die Entwicklung und das Gedeihen seiner Thätigkeit durch die Unterwerfung unter die Naturgesetze, durch verständige Benutzung und Behandung der Naturverhältnisse verschafft und sichert.[16]) Von da darf sie erst zur theoretischen Naturbetrachtung fortschreiten, die technologische, medizinische Betrachtung der Natur, überhaupt die Betrachtung des Verhältnisses der Natur zu den Zwecken vernünftiger Wesen muß also überall bei dem Unterrichte vorangehen.[17]) Insbesondere darf auch die Chemie der Schule nicht, wie die chemische Wissenschaft, mit der Entwicklung des Sauer-

---

[16]) Vgl. O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule S. 10: „Es muß also der Mensch mit seinen materiellen Bedürfnissen, mit all den Veranlassungen zur Arbeit und Beschäftigung, die Natur und menschliche Arbeit ihm darbieten, zum Ausgangspunkte der Betrachtung genommen werden, ihm gegenüber die Natur mit der ganzen Fülle ihrer Gaben, als Mittel zur Verwirklichung ihrer Zwecke, die ihm gesetzt, als eine unendliche Mannigfaltigkeit von Problemen, die seiner Intelligenz und seinen Willen gesteckt sind.“ Ferner Erläuterungen zum Jahrbuch (Jahrgang 1878, S. 24): „Die Naturbetrachtung muß immer ausgehen, wenn sie in rechter Weise betrieben werden soll, von der Beziehung der Naturgegenstände auf den Menschen, von dem technischen Gebrauch dessen, was in der Natur sich befindet, von kulturgeschichtlichen Beziehungen u. s. w. Wenn das nicht der Ausgangspunkt der Betrachtung ist, so schließt sich die Naturkunde nicht eng genug an die Gesinnungsverhältnisse und den heimatlichen Gedankenkreis an. Sie darf also durchaus nicht ausgehen von rein theoretischen Betrachtungen. Das muß das Sekundäre sein und bleiben, es muß sich erst anschließen an jenen Ausgangspunkt, so weit es auch ausgebreitet werden mag.“

[17]) Bei der Betrachtung von Frühlingspflanzen ist wenigstens von solchen Gedanken auszugehen: sie erfreuen uns, wecken unsere Aufmerksamkeit und unser Interesse in besonders hohem Grade wegen des Gegensatzes, in dem sie zum Winter stehen. (Ziller). In Bezug auf Steinkunde s. Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1856, S. 126.

stoffs rc. beginnen, sondern sie muß von Vorgängen des gewöhnlichen Lebens ausgehen, wie es bei Hosäus und Arendt geschieht; ebenso aber auch von technologischen Prozessen.[18]) Der Betrachtung des Wasserstoffgases z. B. muß die Erkenntnis der technologischen Prozesse in einer Gasfabrik, die Betrachtung des Leuchtgases, die des Kohlenwasserstoffgases in Bezug auf Beleuchtung, Füllung des Luftballons rc. vorausgehen.

So werden die einzelnen Gegenstände und Erscheinungen im lebendigen Zusammenhange des ganzen Naturlebens und in ihrer Wechselwirkung mit dem Menschenleben betrachtet, statt daß man die fachwissenschaftliche Reihe beobachtet oder in encyklopädistischer Weise bald dieses, bald jenes aus der Natur für sich betrachtet, und es wird dadurch ähnlich wie es innerhalb des Gebiets der Gesinnungen der Fall war, und wie wir es auch sonst finden werden, nicht etwa der Charakter des Gegenstands, sondern nur die Ordnung seiner Betrachtung im Verhältnis zur Fachwissenschaft umgeändert. Die Naturbedingungen schließen sich aber auf diese Weise an die Zwecke so an, wie sie beim wirklichen Wollen und Handeln sich daran anschließen müssen, und die Schulwissenschaften bereiten deshalb beides am besten vor. Durch die Unterordnung unter die idealen Zwecke und das Festhalten derselben ist auch jede eudämonistische Richtung der Naturbetrachtung ausgeschlossen.[19]) In der Gesundheitslehre ist dementsprechend von einzelnen Lebensgewohnheiten, wie Tages-, Jahresgewohnheiten, auszugehen, nicht aber, wie in den bekannten Büchern über Schulgesundheitslehre, von den Körperteilen. Es ist auch nicht auf die Kenntnis von Krankheiten hinzuwirken, damit die Kinder nicht ängstlich werden in Bezug auf ihre Gesundheit, oder sich gar einbilden, über eine Krankheit schon hinreichend unterrichtet zu sein. Die Schulgesundheitslehre muß durchaus Diätetik sein. Selbst das Verhalten bei außerordentlichen Unglücksfällen, so wenn Menschen in die Gefahr des Ertrinkens, Erfrierens geraten sind, muß im Leben erlernt werden.[20]) Materialistische Vorstellungsweisen, als ob

---

[18]) S. Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre.. 3. Aufl. Leipzig 1878. Vgl. auch desselben Verfassers neuestes Werk, Technik der Experimentalchemie, Einleitung, sowie dessen Abhandlung: Gehört die Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Erziehungsschule? in Jahrb. XV, S. 199 ff.

[19]) Ziller, Über den ersten Unterricht in der Natur- resp. Heimatskunde (Jahrb. III. S. 106).

[20]) Vgl. Esmarch, Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen in dem Leitfaden für Samariterschulen. Leipzig, C. W. Vogel 1882.

Gehirn und Seele, Gehirnthätigkeit und Geist identisch seien, oder als ob auch nur Sehen, Hören und irgend ein Vernehmen bloß durch die Nerven zustande komme, sind zu vermeiden. Der Religionsunterricht hat hier auch durch Besprechung z. B. solcher Stellen des Gesangbuchs, in denen von Seele, Geist die Rede ist, seinerseits entgegenzuwirken.

Das naturwissenschaftliche Interesse haftet zunächst an all dem Mannigfaltigen und Wechselnden, was Naturgeschichte Physik und Chemie, Anatomie und Physiologie lehren, und was der Zögling einerseits, soweit es unabsichtlich schon erworben ist, mit Hilfe des Anschauungsunterrichts noch einmal zu durchdenken hat, andrerseits, soweit es darüber hinaus in den Umfang der allgemeinen Bildung der Schule gehört, durch Beobachtung, d. i. durch absichtliche, nach zuvor aufgestellten Gesichtspunkten zu erwerbende Erfahrung hinzu gewinnen muß.[21]) Der Zögling bedarf hier der Kunstübung der Sinne, er muß vor allem z. B. sehen lernen; denn das ist keineswegs eine bloß mechanisch-physische Thätigkeit des Auges. Das Mannigfaltige und Wechselnde der genannten Wissenszweige ist aber nicht bloß aufzufassen und zu sammeln, es muß auch nach Ähnlichkeit und Verschiedenheit geordnet werden, nach denselben Gesichtspunkten, wie sie auf dem Gebiete der Gesinnungen und auf allen andern wissenschaftlichen Gebieten zur Anwendung kommen müssen, wo eine größere Menge zu leichtem, bequemen Überschauen und Durchlaufen vorgelegt werden soll. Mit dem Ordnen schließt die **empirische Naturerkenntnis** ab, sie führt jedoch zu einer ähnlichen Sonderung des Materials, wie sie bei den Fachwissenschaften herrscht, also zu einer Scheidung der Naturgeschichte nach drei Zweigen u. s. w. Indes auch hier weicht der Gang der Schulwissenschaften von dem der Fachwissenschaften wesentlich ab. Beim erziehenden Unterrichte handelt es sich ja, wie wir schon wissen, nicht bloß um Wissen und Fertigkeit, sondern es soll immer zugleich eine Vorbereitung zu seiner praktischen Verwertung im Leben, eine Vorbereitung zum Handeln erworben werden, woran die theoretische Wissenschaft als solche nicht denkt. **Deshalb wird nicht eine naturkundliche Disziplin nach der andern gelehrt, sondern die verschiedenen Disziplinen werden untereinander und sogar mit den Anfängen einer Entwicklungsgeschichte der Erde**

She ch. must learn to see.

---

[21]) E. Pilz, Über Naturbeobachtung des Schülers; derselbe, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 2. Aufl. Weimar 1889. und Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, S. 92 ff.

in eine solche Verbindung gesetzt, wie sie nach der Natur eines jeden Gegenstands ins Leben und in die angewandten Wissenschaften eingreifen.[22]) Hier tritt also die einzelne Wissenschaft zunächst nicht in der Isoliertheit auf, die ihr als Fachwissenschaft eigen ist. Eine solche Isoliertheit wird erst bei der systematischen Gliederung des schulwissenschaftlichen Materials angestrebt; denn dieses wird allerdings zuletzt in Gruppen zusammengestellt und nach Gruppen geschieden, wie sie den Fachwissenschaften entsprechen. Aber auch das gleichzeitige Nebeneinanderstellen und das gleichzeitige Fortführen der verschiedenen Gruppen weist den Zögling auf die Verbindung hin, in der die Fachwissenschaften im Leben miteinander stehen und in der sie bei allem Handeln zusammenwirken.

Bei dem naturkundlichen Material kommt ferner ebenso, wie es bei dem geschichtlichen der Fall ist, das aus fernen Ländern und vergangenen Zeiten Stammende zu dem Heimatkundlichen hinzu. Aber jenes hat hier keineswegs die gleiche Bedeutung, wie das räumlich und zeitlich Nahe und das Gegenwärtige der Heimat. Es läßt sich ja nicht, wie dieses, von dem Zöglinge durch eigene Beobachtung erwerben, auf die sich doch die Naturbetrachtung stützen muß. Wo sie fehlt, geht der Unterricht in eine Erzählung und bloße Reproduktion von Erzähltem oder früher Gelehrtem und Gelesenem über, was dem Geiste der Naturkunde ganz zuwider ist. Bei ihr ist immer nur das aus der eigenen Erfahrung und Beobachtung eines jeden Stammende begrifflich durchzubilden und zu erweitern. Überdies hängen von dem heimatlichen Material die unmittelbar erkennbaren und nachweisbaren Naturbedingungen unsers Handelns vorzugsweise ab, schon darum wird es beim Unterrichte in erster Linie berücksichtigt, ja es wird häufig dem Fernen und Entlegenen substituiert, d. i. statt desselben wird beim Unterrichte das ihm entsprechende Heimatkundliche bearbeitet. Wo aber wirklich das Ferne und Entlegene selbst wegen seiner Verflechtung mit dem Historischen eine ausführliche Darstellung bei dem naturkundlichen Unterrichte erhalten muß, da ist es immer durch den sogenannten darstellenden Unterricht (s. ob. S. 194) darzubieten, d. i. es ist aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammenzusetzen. Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und indem man es aus diesem ausdrücklich in Ge-

[22]) So lehrt es auch Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft Kiel 1885. Vgl. S. 21 und 34 ff.

danken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, daß die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde. Das Ferne und Entlegene erscheint dann selbst wie ein im wirklichen Erfahrungskreise des Zöglings liegendes und so schließt es sich ganz im Geiste der Naturkunde an das Heimatliche an.[23]) Der darstellende Unterricht ist aber nicht auf die Aneignung des Fremden und Fernen durch das Heimatliche zu beschränken. Ist mit Hülfe des Heimatlichen das Fremde und Ferne richtig aufgefaßt, so kann dieses gleichfalls benutzt werden, um anderes noch unbekannte Fremde und Entlegene durch Vergleichung, Gegensatz u. s. w. appercipieren zu lassen. So kann die Vorstellung von der Sago- und Rohrpalme im Anschluß an die als Zimmerpflanzen, aus dem Gewächshaus bekannt gewordenen Palmenarten gewonnen werden, wenn etwa jene der Wahrnehmung nicht sollten dargeboten werden können. Ja, der darstellende Unterricht erstreckt sich selbst auf das Heimatkundliche, wenn es sich nicht durch eine ausreichende und besonders durch eine beliebig anzustellende Beobachtung gewinnen läßt.[24])

Niemals darf aber das bei der Naturkunde Darzustellende bloß durch Abbildungen und Zeichnungen vergegenwärtigt oder nach Büchern studiert werden, und am allerwenigsten darf man bei heimatlichen Stoffen den Versuch machen, die naturkundliche Vorstellung von Bildern und Modellen abzuleiten; wie deren Betrachtung, so ist auch der Besuch eines Museums erst dann zweckmäßig, nachdem der auf die in Frage kommenden Gegenstände bezügliche Unterricht, der allerdings durch jenen Besuch nachträglich noch eine Erweiterung erhalten kann, stattgefunden hat. Außerdem fehlt ja wieder die eigene Beobachtung, die bei dem naturkundlichen Unterrichte niemals fehlen darf, und große Irrtümer und Unklarheiten bleiben

[23]) Vgl. Junge, a. a. O. S. 35: „Durch Einzelwesen und Lebensgemeinschaften der Heimat werden ähnliche Erscheinungen der Fremde veranschaulicht. Zunächst gilt es die Veranschaulichung der Gestalt. Da hänge ich dem hochgewachsenen Kohlstrunke in Gedanken die Blätter des Rainfarns (Tanacetum vulg.) oder des Engelfußes (Polypodium vulg.) an, und er wächst, am Hause oder der Kirche gemessen, zu einer Palme empor; die Katze im Grase vergrößert sich zum lauernden Tiger; unsere Hopfen- und Gaisblattranken werden zu Lianen, das dichte Gebüsch wird Urwald, der Teich ein Meer. Gute Abbildungen kommen dann zu Hilfe, und an der Hand der Gesetze wird, indem man von der Organisation auf das Leben schließt, letzteres im Einzelnen und Ganzen betrachtet, und erforderliche Ergänzungen werden durch Mitteilungen gemacht.

[24]) Ein Beispiel bei Konrad, Jahrb. XVII, S. 165.

nicht aus. Wohl aber können die durch Beobachtung und die Bearbeitung des Beobachteten schon festgestellten Resultate nachträglich durch Bilder- und Modellerklärung und durch Lektüre mannigfach erweitert werden, nur muß dabei eine genaue Kontrolle des Erratens und der Phantasie überhaupt hinzu kommen, damit diese sich nicht verirren. Der Sporn der Lerche muß z. B. wenigstens um des Lerchensporns willen im Bilde gezeigt werden. Aber gar manches nicht in dem allgemeinen Gattungs- und Artcharakter Enthaltene, was sich nicht sicher beobachten läßt, z. B. bei den flüchtigen Vögeln, und wofür kein besonderer Grund des Wissens vorliegt, bleibt am besten ganz unberücksichtigt, damit im naturkundlichen Unterrichte keine Gewöhnung an ein Hörensagen stattfinde. Allerdings dürfen auch bei dem Heimatkundlichen die eigentlichen Erfahrungen und Beobachtungen, wobei man wiederholt und von den verschiedensten Seiten her zu denselben zurückkehren muß, nicht in die Unterrichtsstunde selbst fallen. Das flüchtige Hinblicken, das Herumzeigen, das den naturkundlichen Unterricht selbst disziplinarisch verdächtig macht, gewähren keine wertvolle Erfahrungserkenntnis. Die Erfahrungen müssen im Freien und in freien Beschäftigungsstunden, bei Exkursionen,[25]) in der Werkstatt, in Laboratorien gesammelt werden. Zu den freien Beschäftigungen müssen auch die nachher zu erwähnenden, selbst die durch den Unterricht angeregten und geforderten Experimente gehören. Während des Unterrichts müssen die Erfahrungen bloß aufgefrischt, die Reproduktionen von dem, was man schon vorher außerhalb des Unterrichts durch die Erfahrung erworben hat, können dann durch wiederholte Wahrnehmungen (z B. an den bis dahin im Hindergrunde gelassenen Exemplaren, Modellen) ergänzt und berichtigt werden, und daran müssen die weitern Bearbeitungen sich anschließen. Im botanischen Unterrichte müssen jedenfalls die zur Besprechung gelangenden Pflanzen aus den teils frisch, teils getrocknet oorliegenden Exemplaren herausgesucht werden. Jede Pflanze, die mit der zu suchenden verwechselt oder nur bei Seite gelegt wird, weil es nicht die zu suchende ist, muß sogleich nach ihren charakteristischen Klarheitsmerkmalen (§ 24) bestimmt werden. So nimmt die Menge des zu Besprechenden rascher ab. Von jeder Pflanze muß schon im Freien, wo die naturhistorische

[25]) S. Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt (Jahrb. V, S. 209 ff.). J. Rupp, Naturwissenschaftliche Exkursionen (Jahresbericht des Gymnasiums zu Linz 1878). H. Wendt, Über Exkursionen mit besonderer Berücksichtigung der Schulerziehung in großen Städten. Elberfeld 1884, O. W. Beyer, a. a. O. S. 109 ff.

Stunde in Wahrheit beginnt, das den Kindern Bekannte und Gewöhnliche flüchtig zusammengestellt sein, auf das man bei dem Schulunterrichte nicht wieder zurückkommt, sofern nicht Einzelnes doch noch der Ergänzung oder Befestigung bedarf. Der botanische Schulunterricht muß durchaus beschränkt werden auf solches, das neue Gesichtspunkte eröffnet, und von dem daher auch am besten das Unterrichtsziel hergenommen wird. Sonst verliert er sich in der Masse und wird durch die Wiederholung des schon ganz Geläufigen trivial, oder beschränkt sich in einem Semester auf die Detailbeschreibung einiger weniger Exemplare, die eine dürftige Vorstellung von dem Reichtum der Natur geben und das Interesse nicht ausfüllen.[26]) Wie notwendig es ist, daß der Lehrer im Verein mit den Schülern die Pflanzen herbeischafft, beweisen schon die schlechten Gewohnheiten der letztern in Bezug auf Verwüsten, Genießen von Unreifem, Hinüberlaufen in Wiesen und Getreidefelder u. s. w., die ihnen gleichzeitig abgewöhnt werden müssen. Die botanischen wie überhaupt alle naturkundlichen Exkursionen müssen sich aber von den für allgemeine Zwecke, wie bei Festen, unternommenen Spaziergängen unterscheiden. Sie stehen im Dienste ganz bestimmter Unterrichtszwecke, und es findet bei ihnen ein absichtliches Hinarbeiten auf die Erreichung dieser Zwecke statt, was bei jenen nicht der Fall sein kann und darf. Doch muß auch bei ihnen die Besprechung in der Form der Unterhaltung sich über die mannigfaltigsten Gebiete der Natur und des Lebens erstrecken, schon deshalb, damit man um so leichter ungezwungen auf dieselben zu befestigenden Punkte zurückkommen kann. Die Exkursionen müssen dahin gerichtet sein, wo man die Natur wirklich studieren kann, also in der Regel z. B. nicht in Anlagen und in die Nähe städtischer Wohnungen. In der Schule müssen die Pflanzen stets im Wasser stehen, und sie müssen auch darin so lange stehen bleiben, bis sie eingepflanzt oder bis sie, weil sie verdorben auf eine Dungstätte geworfen werden. Das Abtrennen und Hinlegen einzelner Pflanzenteile, das Bloßlegen und Zerteilen der Staubfäden muß beim Unterrichte mit aller Sorgfalt behandelt und gelehrt werden, damit es der Schüler, namentlich auch mit Hülfe einer Nadel, selbständig ausführen lerne.[27])

[26]) Vgl. Erläuterungen zu Jahrb. 1878, S. 24: „In der Botanik dürfen im Sommersemester nicht bloß einige wenige Pflanzen ganz detailliert durchgenommen werden. Von Anfang an muß das Streben vielmehr dahin gehen, daß der Zögling jede Pflanze von allen andern ihm bekannten Pflanzen unterscheiden und sie gruppieren lerne, auch ohne sie bis ins Detail beschreiben zu können, und ähnlich muß es in der Tierkunde sein."

[27]) Über die Verbindung der Botanik mit den kulturgeschichtlichen Stoffen s.

Der Umfang der empirischen Naturerkenntnis in der Schule wird zunächst nur nnch der Auffassung des populären Bewußtseins bestimmt und begrenzt. Gar manches wird daher als thatsächlich gegeben angesehen, was als ein Resultat wissenschaftlicher Untersuchung schon in das populäre Bewußtsein eingedrungen ist, aber auch gar manches, was in Folge der frühesten Geistesentwicklung des Kindes zu dem wirklich empirisch Gegebenen hinzugedacht und von einem spätern Unterrichte vielleicht selbst als ein Hinzugedachtes nachgewiesen wird. Eine sehr bedeutende Erweiterung und die rechte Fortbildung des empirischen Materials erhält dann die Schulnaturkunde, wie schon die fachwissenschaftliche Naturkunde, durch die spekulative Betrachtung.[28]) Diese überschreitet das unmittelbar empirisch Gegebene, das mit dem Gefühl der Notwendigkeit begleitet ist, durch das Denken und weist gar vieles als notwendig nach, was keine Erfahrung und auch keine Beobachtung nachzuweisen vermag, nicht einmal die durch die künstlichen Mittel des Experiments unterstützte Beobachtung, welche die Natur nötigt, auf bestimmte Fragen, die an sie in Erwartung irgend welcher Resultate gerichtet werden zu antworden. Was aber durch Nachdenken, durch zwingende Schlüsse ohne unmittelbare Erfahrung in gültiger Weise erkannt worden ist, vermag doch nachher die Erfahrung in jedem besondern Falle zu bestätigen. Allerdings bleibt die Spekulation auf die Naturwissenschaft nicht beschränkt. Sie reicht vielfach schon in die historische Sphäre des Unterrichts hinüber. Wie häufig wird hier nachgewiesen, daß es sich auders verhalten müsse als überliefert und auf Grund vom Überlieferten angenommen wird. Das ist gleichfalls Spekulation, und die ältere griechische und römische Geschichte ist z. B. durch Spekulation von Grund aus neu aufgebaut worden. Bei fremden Sprachen leitet schon das wörtliche Übersetzen zur Spekulation über: welchen er blendete — des Auges = beraubte des Auges; er zürnte — des Cyklopen = wegen des Cyklopen (Odyssee). Die eigentümliche sprachliche Erscheinung ruft zunächst ein Staunen hervor, und dieses Staunen, welches zugleich das Interesse an dem Gegenstande weckt, ist wie immer der Anfang der Spekulation. Die sprachliche Regel darf deshalb auch gar nicht eher aufgestellt werden, bevor nicht jenes Staunen hervorgetreten ist. Aber

---

W. Niederley, Die Botanik in den untern Schulklassen (Programm der Barth'schen Erziehungsschule zu Leipzig 1880). Über den ersten Unterricht in der Botanik s. § 24.

[28]) S. Konrad, Jahrb. XVII, S. 176, 186, 193 und Beyer, a. a. O. S. 96.

die Spekulation der Naturbetrachtung reicht doch viel weiter, zumal das Experiment die Beobachtung so sehr schärft und vertieft. Der Sinnenschein reicht ja so weit, und er kann nur durch Spekulation überwunden werden. Die Erfahrung enthält auch vielfach nur Andeutungen in Bezug auf das, was hinter dem sinnlich Gegebenen verborgen liegt; aber sie bietet doch vielleicht Material dar, woraus Schlußfolgerungen, wie aus dem Ansatze zu einer Gleichung, abgeleitet werden können. Ja alle Gesetze, die nicht bloß das Konstante der Erscheinungswelt, sondern zugleich das darin liegende Notwendige darthun, alle ursachliche Zusammenhänge, deren Erkenntnis erst eine Erklärung der Naturerscheinungen durch Zurückführung derselben auf Ursachen und Gesetze als ihre Gründe möglich macht, werden nur durch Spekulation aufgefunden. Die willkürlichen, beliebigen Experimente, welche die Naturwissenschaft anstellen kann, sind überdies für sie untrügliche und unschätzbare Mittel, zum Berufe der Kontrolle, wie zur Beschwichtigung von Zweifeln die Notwendigkeit des angenommenen Zusammenhangs jeder Zeit auf sinnenfällige Weise darzuthun, und der Schulunterricht hat sich gar sehr zu bemühen, die spekulativen Betrachtungen wirklich ausführen und durch Versuche bestätigen zu lassen, die zu den Resultaten hinführen, statt diese dem Schüler bloß darzubieten. So insbesondere in Bezug auf Astronomie und mathematische Geographie, wo auch innerhalb der Schulnaturkunde die Spekulation am weitesten reichen kann.[29]) Nur eine Abweichung erlaubt sich die Schulwissenschaft von der fachwissenschaftlichen Betrachtung: was der Zögling durch Vorauseilen der Phantasie errät, wird von dem Lehrer ausdrücklich bestätigt und als gültig zugelassen, wo die spekulative Betrachtung die Kraft des Schülers übersteigen würde. Indem man der Phantasie, welche auch die Quelle der Spekulation ist, mehr Raum läßt, begünstigt man wenigstens die künftigen Äußerungen des spekulativen Interesses.

Zu der empirischen und spekulativen Betrachtung der äußern Natur kommt endlich die ästhetische hinzu,[30]) **und es**

[29]) Vgl. Bartholomäi, Über den Unterricht in der mathematischen Geographie mit Bezug auf Diesterwegs methodische Winke (Jährb. I. S. 128 ff.). sowie desselben Verfassers astronomische Geographie, neu bearbeitet von Heckenhayn. Langensalza 1882; wie auch Fr. Th. Heckenhayn. Methodisches Lehrbuch für den ersten Unterricht in der astronomischen Geographie. Dresden. Verlag von Bleyl und Kämmerer. 1884.

[30]) Vgl. Sigismund, Die Familie als Schule der Natur, S. 159 ff., Schleiden, Die Pflanze und ihr Leben. S. 335 ff. Beyer, a. a. O. S. 97 ff.

müssen folglich, wie in der Sphäre des Umgangs drei Hauptinteressen der Teilnahme, so bei Erkenntnis der äußern Natur drei Interessen der Erfahrung unterschieden werden: das empirische, spekulative und ästhetische Interesse,[31] und nach ihnen, also wiederum nicht in erster Linie nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten, ist das Material des naturkundlichen Unterrichts zu durchdenken und zu ordnen, das Letztere allerdings mit der Modifikation, daß die Resultate der spekulativen und ästhetischen Naturbetrachtung sogleich angeschlossen werden an das empirische Material; denn beim Handeln muß ja das durch Spekulation Aufgefundene immer in Verbindung mit dem Empirischen gebraucht werden, und die Verschmelzung mit der ästhetischen Betrachtungsweise bewirkt, daß der Gemütszustand bei der Betrachtung der äußern Natur dem ethischen Geiste nahe bleibt, der den Unterricht überhaupt beherrschen muß. Allerdings ist das Ästhetische, das die Schulwissenschaften in das naturwissenschaftliche Material aufnehmen, nicht auszudehnen auf das Sittliche, obwohl dieses, fachwissenschaftlich betrachtet, nur eine Art des Ästhetischen ist; das Sittliche ist vielmehr mit den Gesinnungen zu verschmelzen, so gewöhnt sich der Zögling daran, in der Sphäre der Willensverhältnisse niemals bloß bei dem äußerlich Thatsächlichen stehen zu bleiben, sondern immer die absoluten Wertbestimmungen damit zu verknüpfen, und überdies übt dann das Ästhetische innerhalb des Kreises der auf die äußere Natur sich beziehenden Vorstellungen und das Sittliche innerhalb der Sphäre der Teilnahme eine wechselseitige Anziehungskraft aufeinander aus, die günstig für die Einheit des Gedankenkreises ist. Man bildet deshalb sogar das anderweitige Ästhetische, das in Verbindung mit den Gesinnungsstoffen vorkommt, in der Sphäre der Teilnahme aus. Ganz ähnlich ist es mit dem Objektiv-Zweckmäßigen, das die äußere Natur darbietet. Es muß den religiösen Vorstellungen eingeordnet werden, für die es eine der stärksten Stützen bildet.[32]) Seine Betrachtung bleibt also gleichfalls dem Gesinnungsunterrichte vorbehalten, während die Naturbetrachtung sich auf die causae efficientes beschränkt, wie man sie im Gegensatze zu den Finalursachen nennt. Die Naturbetrachtung darf nicht einmal von dem Grundgedanken der Klopstockischen Naturansicht ausgehen, daß Gott allmächtig sei. Auf eine pro-

[31]) Über die mannigfaltigen Interessen, nach denen der Unterrichtsstoff zu durchdenken ist, vgl. auch Herbart, Päd. Schriften II, S. 80—85.

[32]) Ballauf, Das religiöse Bedürfnis (Jahrb. IV, S. 1), derselbe Zur Religionsphilosophie (Jahrb. V, 98 ff.).

fangeschichtliche höhere Zweckmäßigkeit muß aber auch der Gesinnungsunterricht, weil sie viel zu unsicher ist, verzichten, während die zweckmäßigen Veranstaltungen in der Heilsgeschichte, die in allen Hauptwendungen zugleich auf spekulativem Wege begründet werden können, der Sphäre des religiösen Interesses überlassen bleiben. Die ästhetische Naturbetrachtung selbst muß durchaus an die echte Formaläſthetik sich halten[33]) und von den Phantasieen und Gefühlsassociationen der Gefühlsästhetik oder auch nur der sogenannten poetischen Naturauffassung gänzlich fern bleiben. Die poetische Naturauffassung liegt allerdings dem kindlichen Geiste sehr nahe, ja die kindliche Entwicklung führt wegen der ursprünglichen Beweglichkeit des Geistes viel früher zur poetischen Naturauffassung, als zu dem Verständig-Vernünftigen, das sich streng an die Natur der Dinge hält. Daher werden selbst in Thieren und Pflanzen, es werden in das Rauschen der Quellen, in die Waldeinsamkeit, in den Aufgang und Untergang der Gestirne menschlich-geistige Zustände hineingedacht. Daraus ist alle mythologische Auffassung hervorgegangen, und mit Rücksicht darauf führen auch Fabeln in den Erziehungsunterricht hinüber und stehen Märchen an seiner Spitze. Darüber muß aber die Naturbetrachtung, ja schon die Naturbetrachtung der Märchenstufe, d. i. des ersten Schuljahres, erheben. Am wenigsten darf die Naturbetrachtung der Schule in die unklare Mischung von Poetischem, Zweckmäßigem und Vorstellungen der sogenannten Gefühlsästhetik versinken, die Grube in seiner Theorie als poetische Naturbetrachtung empfiehlt. Seine eigenen Darstellungen sind glücklicher Weise besser als seine Theorie, sie bleiben nüchtern und wahr, während Masius in seinen „Naturstudien" ein hervorragendes Beispiel der falschen, die rein theoretische Naturbetrachtung in zweite Linie stellenden Richtung ist.[34]) **Für die echte Naturbetrachtung muß immer die Naturwahrheit das oberste Gesetz bleiben, und eine Abweichung davon läßt sich durch nichts rechtfertigen, weil sie dem Wesen der Sache widerspricht.** Außerdem gewährt auch die Naturbetrachtung nicht den starken und sichern Schutz gegen Aberglauben und die Verirrungen der Einbildungsvorstellungen, die der historischen Seite des Unterrichts so leicht Gefahr drohen. Hier müssen sie sehr angeregt werden, und sie führen freilich um so leichter in Irrtum aller Art hinein, wenn nicht der Sinn

[33]) Vgl. O. Hostinský, Herbarts Ästhetik. Hamburg und Leipzig b. L. Voß 1891 und R. Zimmermann, Ästhetik. Wien 1858. 2 Teile.

[34]) Vgl. Ziller, Über den ersten Unterricht in der Natur- resp. Heimatskunde (Jahrb. III, S. 107.)

für objektive Wahrheit, namentlich an der Beschäftigung mit der Natur sehr erstarkt und eine strenge Kontrolle ausübt. Auf der andern Seite bewirkt allerdings die Regsamkeit der Phantasievorstellungen, daß der Umfang des naturgemäß Möglichen nicht so leicht auf das beschränkt wird, was sich aus bekannten Naturgesetzen ableiten läßt. Das ist ganz besonders für die Auffassungen des religiösen Interesses schädlich. Hier muß der menschliche Geist auch das für möglich halten, was nur allgemeinen metaphysischen Gesetzen nicht widerstreitet, und dafür muß schon dem Zöglinge ein freier, offener Blick gesichert werden, damit das ethische Streben und die Zuversicht dazu sich nicht auf das, was sich empirisch-verstandesmäßig berechnen läßt, beschränke, und dadurch in den Eudämonismus versinke.[35]) Es gehört überhaupt zur Gesundheit des Geistes, daß man jetzt des freiesten Fluges der Phantasie fähig ist, dann aber auch an die objektive Natur der Dinge sich durchaus gebunden fühlt und sich ihr ohne Widerstreben unterwirft, je nachdem Leben und Denken das eine oder das andere fordern. Beides stört sich nicht gegenseitig, weil ein jedes in einem besondern Gedankenkreise oder in einem besondern Teile desselben Gedankenkreises vor sich geht. Wer der geistigen Beweglichkeit nicht fähig ist, die Phantasie und Spekulation fordern, ist ein starrer und beschränkter Kopf, und wer sich über die objektive Gesetzmäßigkeit und Naturnotwendigkeit hinwegsetzt, wo er sich daran binden sollte, ist ein Phantast, und der eine, wie der andere, ist nicht vollkommen geistig gesund.

confidence

2. Reihe der Unterrichtsfächer.

So viel über die erste Reihe der Unterrichtsfächer, die geschichtlichen und naturkundlichen. In zweiter Reihe stehen diejenigen, die ihnen der Natur der Sache nach untergeordnet sind. Daraus folgt aber durchaus nicht, daß sie weniger gründlich und sorgfältig oder auch nur weniger ausführlich durchzuarbeiten seien. Denn kein Teil des Gedankenkreises bedarf im Verhältnisse zum sittlich-religiösen Gesamtziele der Durchbildung mehr oder weniger als ein anderer Teil. Für jenes Ziel muß vielmehr eine gleichschwebende Ausbildung aller Hauptteile des Gedankenkreises und folglich auch ein Gleichgewicht der Interessen stattfinden, wenn nicht von Seiten des einen oder andern Kreises eine Störung der sittlich-religiösen Zwecke und der daraus hervorgehenden Willensäußerungen zu befürchten sein soll. Die Störung ist aber immer zu befürchten, wenn das zweckmäßige Verhältnis der verschiedenen Gedankensphären nicht

[35]) Ethik § 23, S. 452.

ausdrücklich ausgebildet worden ist; denn ohne eine absichtlich darauf gerichtete Thätigkeit bildet es sich, wie wir wissen, keineswegs zuverlässig aus.

a. Die Sprachen.

Zunächst kommt das eine zur Natur des Geistes gehörende Vorstellungsgebiet in Betracht, das Gebiet der Sprachvorstellungen. Seine Wichtigkeit beruht vor allem darauf, daß aus ihm ein Hauptteil der Darstellungsmittel für alle Gedankenkreise entlehnt werden muß. Aus den Gedankenkreisen sollen ja Willensthätigkeiten hervorgehen, diese sollen jedoch keineswegs immer im Innern eingeschlossen bleiben, sondern auch in die Außenwelt hervortreten. Ohne sprachliche Darstellungsmittel können sie aber oft genug gar nicht geäußert werden oder wenigstens nicht klar und kräftig genug. Wer nicht zu reden und zu schreiben vermag, kann in einem solchen Falle nicht so wirken, wie er möchte und vielleicht sollte. Darum muß auch unser Zögling der Darstellungsmittel der Sprache mächtig sein. Dazu kommt, in der Natur des Gedankenkreises liegt es, daß in ihm weder bloß Einzelwahrnehmungen und Einzelvorstellungen, noch bloß die mannigfaltigsten und verschiedenartigsten Verbindungen unter ihnen sich ausbilden. Durch Verschmelzung gehen vielmehr aus ihnen auch Produkte höherer Art hervor, die Begriffe, und zu den ganz von selbst in jedem entstehenden müssen auf allen Gebieten künstlich zu erzeugende hinzukommen. Außerdem würde ein Chaos von Einzelnheiten in der Seele entstehen, nichts würde zu voller Klarheit gelangen. Das eine würde dem Geiste über dem andern verloren gehen, und er würde gar nicht imstande sein, seine Vorstellungen zu überschauen und zweckmäßig zu gebrauchen. Begriffe können sich aber ohne Sprache nicht ausbilden, die Worte sind wie andere Zeichen Träger und Stützen der Begriffe, die diese gar nicht entbehren können, und ohne Begriffe auf einem Gebiete zu besitzen, kann man sich auf diesem Gebiete zu Phantasie, Verstand oder Vernunft, und folglich auch zu einem verständigen, vernünftigen Wollen und Handeln nicht erheben. Für eine jede Gedankensphäre, vollends für eine solche, in der sich die höhern Geistes- und Willensthätigkeiten zeigen sollen, ist demnach Sprachbildung notwendig, und die erlangte Sprachbildung wird nicht ohne Grund als ein Maßstab für die erworbene Geistesreife betrachtet. Freilich muß es vermieden werden, Worte, sei es auch nur aus einer fremden Sprache, gebrauchen zu lassen, die keine wertvollen Gedanken ausdrücken oder zum Hintergrund haben. Außerdem entsteht eine Ge-

wöhnung an Gedankenlosigkeit und es werden wort- und phrasenreiche, aber gedankenleere Köpfe gebildet. Dagegen die gültigen Resultate, die in einem Gebiete gewonnen werden, sollten immer, wenn auch mehr oder weniger ausführlich, durch die Sprache fixiert werden, und ebenso die Hauptstadien, die dahin führen. Das fordert die begriffliche Durchbildung der Gedankenkreise. Das giebt aber zugleich vielfache Gelegenheit zur Bildung von Sprachfertigkeit. Dazu kommt, die ästhetischen Forderungen müssen auch auf die Sprache ausgedehnt werden, wie auf alles, bei dem die Schönheit in Betracht kommen kann. Denn was seiner Natur nach nicht gut sein kann, sollte doch, wo möglich, als schön sich darstellen, wie wir schon einmal andeuteten. So arbeitet es auch immer in seiner Weise und an seiner Stelle bei dem Zöglinge dem Guten vor. Soll demnach das Sprachliche in *Angemessenheit zu den ästhetischen Forderungen* gebracht werden, so muß zu allererst das Streben darauf gerichtet sein, daß jeder Gedanke klar und sachlich angemessen, grammatisch und stilistisch rein, sowohl mündlich als schriftlich in wohlgefälligen Flusse, aber auch lebendig, kräftig und auf eine solche Art, die infolge der angeregten Reproduktionen den Eindruck der Fülle hinterläßt, dargestellt werde.[36])

Ist nun nach unserer Auseinandersetzung Sprachbildung für alle Gedankensphären notwendig, so muß schon das Sprechen, wie das Lesen, in allen Lehrstunden gleichmäßig gepflegt werden, es ist also auch bei den Fragen des Schülers, bei seinem Antworten, Zusammenstellen Beschreiben, Erzählen, Wiederholen stets auf sprachliche Schönheit in dem erwähnten Umfange zu sehen, *und ebenso sorgfältig ist die schriftliche Darstellung auf allen Gebieten zu überwachen und zu üben,* wenigstens insoweit, daß die für die fortschreitende Betrachtung und die Wiederholung zu gewinnenden Stichworte und Stützpunkte den gramatischen und stilistischen Anforderungen entsprechen. Die Fortbildung der sprachlichen Theorie mag immerhin den eigentlichen Sprachstunden vorbehalten bleiben; alle andern Lehrstunden sollen in der That nur die Sprache in ihrer Sphäre gebrauchen und an ihren rechten Gebrauch, der auf jedem Gebiete erworben werden muß, gewöhnen. *Aber auch in den eigentlichen Sprachstunden darf das Sprechen nicht versäumt werden.* Es ist hier überdies als *freies* Vortragen für sich zu üben, und dieses muß aus dem freien Sprechen hervorgehen, an das die

[36]) Vgl *Lazarus*, *Leben der Seele* I, 115: „Beim Lesen und Sprechen drückt die Art und Form, wie es geschieht, den Grad der *Bildung* aus.“

Kinder bei aller zusammenfassenden Darstellung gewöhnt werden.[37]) Das genügt freilich bei weitem noch nicht. *Die Sprechübung muß den schriftlichen Übungen stets voran und zur Seite gehen.*[38]) Das mündliche Rückübersetzen, die mündliche Inhaltsangabe und das mündliche Wiederholen schriftlicher Aufgaben ist daher ebenso, wie alles Lesen, immer zugleich als Sprechübung zu behandeln. *Die schriftlichen Darstellungen der eigentlichen Sprachstunden müssen sich zwar möglichst gleichmäßig an die Gedankenkreise alles übrigen Unterrichts anschließen.* Das bringt das Verhältnis, in dem die Sprache zu ihnen steht, mit sich. *Die Sprachstunden selbst haben aber in erster Linie sprachliche, d. i. grammatische und stilistische Gesichtspunkte zu verfolgen, und es muß darin ein gesetzmäßiger Fortschritt erreicht werden.*[39]) Dieselben Betrachtungen und Regeln dürfen sich daher nicht in gleicher Weise von den untern Stufen bis zu den höhern fortwinden, und selbst wenn darin später noch Befestigung nötig sein sollte, so muß sie doch nunmehr auf indierekte Weise angestrebt werden. Dazu sind Aufgaben oder auch nur Fragen nötig, die bestimmte Voraussetzungen an das sprachliche Wissen und Können des Schülers machen. Sie werden deshalb gemacht, weil der frühere Unterricht dafür bereits in ausreichender Weise gesorgt hat, und die Fragen lassen sich nicht beantworten, die Aufgaben lassen sich nicht lösen, wenn nicht das vorausgesetzte Wissen und Können fest liegt oder zuvor befestigt wird. Würde das streng durchgeführt, würde vollends bei den Sprachen, die bei der Jugend von früh an gepflegt werden müssen, späterhin für die rechte Ausbildung und Fortbildung der *Stilistik* und *Poetik* gesorgt, die allerdings auch als fachwissenschaftliche Theorie noch äußerst mangelhaft ist, so würden die grammatischen Übungen der obern Lehrklassen bei weitem nicht den Druck ausüben, den sie gar leicht verursachen. Der Schüler würde mit seinen höher gesteckten Zwecken, an die er sich mit ganzer Seele hingäbe und deren Erreichung ihm möglich gemacht würde, ganz von selbst auch in grammatischer Hinsicht wachsen. *Außerdem muß bei den eigentlichen Sprachstunden für das Einordnen des mannigfaltigen Unterrichtsstoffes in das individuelle Geistesleben eines jeden Schülers gesorgt werden,* und dafür wird bei ihm durch

---

[37]) *Th. Vogt, Die freien Vorträge* (Anhang zu der Schrift: *Der Encyklopädismus und die Lesebücher.* Wien 1878.)

[38]) *Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht.* S. 51.

[39]) Umfang und Fortschritt des *grammatischen* Unterrichts in der Volksschule bestimmt *Ziller* in Jahrb. XIV, S. 51 ff.

den Sprachunterricht gesorgt, wenn er Gelegenheit erhält, über allen Stoff sich in seiner individuellen Ausdrucksweise auszusprechen. Da sich nun aller Sprachunterricht ohnehin an die übrigen Gedankenkreise des Unterrichts anzuschließen hat, so sind für jenen Zweck gar keine besonderen Veranstaltungen notwendig. Es muß nur darauf gehalten werden, daß die Ausdrucksweise in den sprachlichen Darstellungen des Schülers wirklich überall eine individuell angemessene sei, und dazu gehört, da wo sich Reminiscenzen aus Gelesenem in seine Sprechweise einmischen, ist er immer anzuleiten, daß er sie in seine Sprech- und Denkweise zurückübersetze. Endlich ist die logische Seite alles Unterrichtsstoffes noch ganz besonders durch den Sprachunterricht, besonders auch durch den deutschen zu kultivieren. Die einzelnen Disliplinen haben zwar selbst für den zweckmäßigen logischen Gebrauch im Umkreise ihres Materials zu sorgen. Aber die Anfänge der rein theoretischen Lehren, die daraus abgeleitet werden können, und die Zusammenfassungen und Abstraktionen, die sich dafür ergeben, müssen dem Sprachunterrichte vorbehalten bleiben. Hier sind, wie schon früher bemerkt,[40]) die Betrachtungen, die zur philosophischen Propädeutik gehören, zu dem Abschlusse zu bringen, den der Standpunkt der Schule gestattet, und es muß das geschehen, schon bevor, ja auch ohne daß später Plato und Cicero studiert wird, wie zu wünschen ist. Das empirische Material der Ethik, der Psychologie und der Religionsphilosophie läßt sich in den höhern Schulen vollständig aus der Lektüre der Dichter und Prosaiker, aus Mythologie, Poesie und Geschichte ableiten, die klassischen Darstellungen können eine vollständige Vorschule der Ästhetik gewähren, die Lehren von Definitonen und Enteilungen ihrer empirischen Bedeutung und Gestaltung nach, lassen sich aus der Naturgeschichte, die einfachsten Lehren über Schlüsse und Beweise lassen sich aus den Anwendungen grammatischer Regeln oder den Korrekturen von Verstößen gegen sie, aus der Anwendung physikalischer Gesetze, aus den mathematischen Beweisen herleiten, und

---

[40]) § 17, S. 155.

[41]) Vgl. E. Laas, Der deutsche Aufsatz; derselbe, Der deutsche Unterricht auf höhern Lehranstalten. Berlin 1872. S. 125 ff., sowie O. Schneider, Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten. Bonn. 1881. S. 9 ff.; ferner G. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles (Jahrb. XVI u. XVII), Ritter, Göthes Iphigenie (Jahrb. XVIII, S. 241 ff.).

solches Material sollte in größter Ausführlichkeit den philosophischen Studien der Universität zu Grunde liegen.[41]) Kommt dann das Studium Platos hinzu, neben dem das von Cicero (namentlich de officiis und disputationes academicae) nicht fehlen darf, so hat eine kursorische Lektüre der einzelnen Abschnitte zunächst Ziele für die nähere Besprechung festzustellen, und aus der Besprechung werden sich neue Ziele ergeben. Die logischen Gesetze in Trendelenburgs elementa logices können dabei wie eine Art Grammatik benutzt wurden und in ähnlicher Weise klassische Dikta, klassische Auseinandersetzungen für die übrigen philosophischen Lehrfächer.

Man darf aber nicht bloß dabei stehen bleiben, daß die Sprache in der rechten Weise ein Darstellungsmittel für alle Teile des Gedankenkreises werde und überall zur Fixierung der Begriffe verhelfe. Sie hat aus darüber hinaus eine hohe Bedeutung. Denn in den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwicklung stimmen mit der Einzelentwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwicklung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwicklung, wie sie in der Litteratur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen, als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideen und der Verbindungen aus ihnen.[42]) Demnach sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der andern so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist.[43]) Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engern Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weitern, und die Methodenbücher unserer Schulwissenschaften sollten den Lehrinhalt der einzelnen

---

[42]) Vgl. Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. (Päd. Schriften I, S. 271 ff.)

[43]) Vgl. E. Curtius, Altertum und Gegenwart II, S. 339: „Wir müssen alle Entwicklungsstufen kennen, die der menschliche Geist durchgemacht hat. Denn nur so können wir der einheitlichen Geschichte desselben bewußt werden." Und S. 340: „Es muß aus dem Strom der Zeit gerettet werden, was in seiner Vollendung bleibend wichtig ist und durch nichts ersetzt werden kann."

Stufen und ihren Gedankenfortschritt ausführlich darlegen.[44]) Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch, und in demselben Maße, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Maße, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältnis setzt, wird seine eigene Gesamtbildung unvollkommen ausfallen und wird er an seinem Teile mangelhafter dazu beitragen, daß die allgemein menschliche Entwicklung fortgesetzt werde.

[44]) „Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperceptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren. Vergleicht man diese beiden Gesichtspunkte mit andern feststehenden pädagogischen Grundsätzen, so läßt sich daraus ableiten, daß der konzentrierende Mittelpunkt für die Kindergartenstufe die epische Fabel, für das erste Elementarschuljahr das epische Märchen, für das zweite die Erzählung des Robinson sein muß. Es läßt sich weiterhin entwickeln: mit dem Beginne des vorzugsweise synthetischen Unterrichts, der auf dem Grunde des Elementarunterrichts etwa vom achten Jahre der Zöglings an fortbaut, muß der erste Mittelpunkt für alle Schulen die Geschichte der Patriarchenzeit nach einem biblischen Lesebuche sein. Für die höhern Schulen muß dann eine Odysseestufe, eine Herodotstufe, eine Anabasisstufe, eine Liviusstufe 2c. folgen, natürlich so, daß die zeitliche Ausdehnung einer jeden Stufe im Gymnasium länger, in der Realschule kürzer ist, und dieser Reihe der Profanstoffe muß zugleich aus innern Gründen und vorzüglich wegen der höchsten idealen Gesichtspunkte für die Beurteilung die über die Patriarchengeschichte hinausführende Heilsgeschichte, mit der wie schon mit der Patriarchengeschichte die Heilslehre (also auch Katechismus-, Spruch- und Gesangbuchsunterricht), in die innigste Verbindung zu setzen ist, parallel laufen, der Odysseestufe die Geschichte der jüdischen Heldenzeit, d. i. die Richterzeit, der Herodot- und Anabasisstufe die Geschichte des Davidischen Königstums, der Liviusstufe die synthetische Geschichte des Lebens Jesu 2c. Für die Volksschule muß sogar die Geschichte der Offenbarung mit Einschuß der Apostel- und Reformationsgeschichte ausschließlich, also ohne die Unterstützung einer andern Schullektüre, im Mittelpunkte stehen, nur daß die Fäden, die sie mit der allgemeinen Geschichte verknüpfen, in besondern Lehrstunden und unter Benutzung dessen, was Kohlrausch in seinem Methodenbuche für die höhern Schulen darbietet, sorgfältig zu verfolgen sind." Grundlegung § 19. S. 456.

Die schon früher erwähnten Gesinnungsstoffe des Kindergartens und der Elementarstufe, und die an die letztere sich anschließenden Gesinnungsstoffe der Patriarchenzeit, der thüringischen Sagen, der sächsischen Kaiser sind ausdrücklich auf die Übereinstimmung unter den beiden Entwicklungsreihen berechnet. Für das Alter, wo gewöhnlich das Lateinische begonnen wird, steht allerdings kein römischer Schriftsteller zu dem geistigen Standpunkte des Schülers in einem angemessenen Verhältnisse. Es ist das Alter, dem vielmehr Homers Odyssee entspricht, und damit die lateinische Sprache trotzdem die Bedeutung nicht einbüße, die ihr im modernen Bewußtsein gebührt, muß nur dafür gesorgt sein, daß dasjenige Latein, welches sich an die neuere Geschichte anschließt, und im modernen Leben fortdauert,[45]) weit genug geführt werde, damit die Stoffe der Odyssee und die zu ihnen hinzukommenden von Herodot zugleich in solchem Latein, die letztern nach Wellers lateinischen Herodot, bearbeitet und auch die Grundlagen der geschichtlichen Betrachtung vielfach in eben solchem Latein, z. B. nach Vogels Nepos plenior für die schönste Zeit Athens, gelesen werden können. Dann können auch Cäsars Kommentarien vom gallischen Kriege, nachdem ein Auszug aus den Sagen der römischen Königsgeschichte nach Livius[46]) vorangestellt ist, an die rechte Stelle der kulturhistorischen Entwicklung treten, und zwar neben Xenophons Anabasis; denn die kulturgeschichtliche Reihe des einen Volks muß nicht gerade chronologisch zusammenfallen mit der kulturgeschichtlichen Reihe eines andern Volks. So kann auch eine kulturgeschichtliche Reihe der Bibel neben einer solchen der Profanschriftsteller fortgeführt werden, ohne daß beide Reihen gleichzeitig sind. Sie müssen einander nur durch die Gleichartigkeit der Gesinnungs- und Lebensverhältnisse, durch ihren innern, verwandtschaftlichen Zusammenhang korrespondieren, oder doch so, daß diese Verhältnisse in ein angemessenes psychologisches Verhältnis zu einander treten können (das haben gleichfalls die Methodenbücher der Schulwissenschaften nachzuweisen, und schon Goethe dachte deshalb an ein symphronistisches Studium von Geschichte und Litteratur (in der pädagogischen Provinz). Ihm entspräche es z. B., wenn Uhlands Heldenlieder[47]) zu bestimmten Stellen der deutschen Sage,

---

[45]) Vgl. § 17 S. 148 und § 10 S. 88.

[46]) Ziller, Auszug aus dem ersten Kapitel des Livius. (Jahrb. II. S. 96.)

[47]) Ziller, Uhlands Schwert. (Jahrb. I. S. 109 ff.).

wenn Schillers Tell[48]) zu dem Glanze der republikanischen Tugenden Roms und den ihnen drohenden Gefahren (Tertia), wenn Goethes Götz zum Übergange aus dem Mittelalter in die Neuzeit (Sekunda), wenn die Spezialgeschichte vom Ursprunge des Christentums (Leben Jesu) une die Reformationsgeschichte in Beziehung gesetzt würden, wenn der Zug Alexanders des Großen neben dem des jüngern Cyrus, die neuere Freiheitsperiode seit Friedrich dem Großen neben der Freiheitsepoche des römischen Freistaats, Sophokles nach und neben Schiller zur Betrachtung gelangte. Außerdem muß es in jeder Reihe gestattet sein, von einem schon erlangten Hauptstandpunkte aus noch einmal rückwärts zu geben, um dann erst von ihm aus weiter fortzuschreiten; denn das trägt ja bloß zu größerer Vertiefung in die abgelaufene Entwicklungsreihe bei, und diese breitet sich in dem Bewußtsein des Zöglings mehr aus, wenn nur darüber der schon erlangte kulturhistorische Standpunkt nicht verloren geht. So wird die Zeitreihe der römischen Geschichte von Cäsar aus im Rückwärtsschreiten bis zu der Königsgeschichte an der Hand des Livius vom Zöglinge durchlaufen, und er kommt erst an der Hand von Cicero in das Zeitalter Cäsars zurück. Dagegen ist alle Mischung verschiedener Epochen während eines Schuljahrs zu vermeiden, und es darf dahin nur nicht gerechnet werden, daß das Schulleben durch die Erbauungsstunden neutestamentliche Betrachtungen über das Kirchenjahr neben die Kulturreihe des alten Testaments stellt; denn Umgang und Erfahrung des Individuums müssen ja immer den Unterricht begleiten und ihm sogar den Boden bereiten. Dem kulturhistorischen Gange des Studiums der Litteratur im Gymnasium stellen auch die griechischen Dialektverschiedenheiten keine ernstlichen Schwierigkeiten entgegen, wenn sie nach Anleitung meiner „Bearbeitung des Proömiums zur Odyssee"[49]) behandelt werden, ja man nähert sich infolge jenes Lehrgangs der fachwissenschaftlichen Betrachtungsweise der neuern Sprachwissenschaft früher an. Das Griechische muß nur, so lange noch nicht ein Schriftsteller im attischen Dialekt gelesen wird, unmittelbar an die Geschichte resp. Sage angeschlossen werden. Es muß auch alle schriftliche Darstellung des Schülers sich innerhalb des durch die Konzentrationsstoffe und auf ihre Veranlassung ausgebildeten Gedankenkreises bewegen.[50]) Am allerwenigsten darf man daran denken, die

[48]) Thrändorf, Schillers Wilhelm Tell im Seminarunterrichte. (Jahrb. XIII. S. 16 ff.).

[49]) Jahrb. II, S. 29 ff.

[50]) Über die Methode des Sprachunterrichts s. auch § 23 und § 24.

Here is reason enough why teachers should be liberally educated.

vereinzelten Geschichten und Beschreibungen oder die zusammenhangslosen Sätze zu benutzen, wie sie die gewöhnlichen Lese- und sprachlichen Übungsbücher darbieten; denn daraus kann nicht einmal Wärme der Auffassung und ein starker Gesamteindruck hervorgehen, wie sie die Bildung des Willens fordert.[51])

b. Die mathematischen Fächer.

Wir können jetzt übergehen zu dem zweiten Gliede der zweiten Hauptreihe der Unterrichtsfächer. Denn in demselben verwandten und untergeordneten Verhältnis, in welchem Sprache und Litteratur zur historischen Seite des Unterrichts stehen, steht die Mathematik zu der naturwissenschaftlichen Seite desselben. Mathematische Verhältnisse kommen zwar bei allem Unterrichte vor. Aber die mathematische Lehre muß sich im Anschlusse an die Naturkunde fortbilden, und ihr Fortschritt bleibt auch für den Gebrauch der Mathematik in andern Lehrstunden, der wiederum der Einheit des Geistes günstig ist, maßgebend. Die Mathematik ist ja die formale Seite der Naturwissenschaft. Zahl, räumliche Gestalt und Bewegung, diese mathematischen Grundformen, kommen in der That bei allen Naturgegenständen und Naturerscheinungen vor, und diese können nicht scharf und deutlich aufgefaßt werden, wenn nicht zugleich gezählt, gemessen und gewogen, wenn nicht Gestalt und Bewegung genau bestimmt, wenn nicht das Formale der Art mindestens nach dem Mehr oder Weniger, Größer oder Kleiner, Näher oder Ferner u. s. w. sorgfältig geschätzt wird. Die darauf bezüglichen Vorstellungen sind den naturkundlichen daher ursprünglich beigemischt, die qualitativen naturkundlichen Vorstellungen können folglich ohne die formalen, die mathematischen nicht in ein richtiges Verhältnis zu dem ethisch-religiösen Ziele des Unterrichts gesetzt werden,

---

[51]) Vgl. V. H. Günthers Kritik der lateinischen Übungsbücher von Spieß, Ostermann 2c. in Jahrbuch XIII, S. 173 ff., die nach Zillers Urtheil in der Geschichte des Lateinunterrichts unvergessen sein wird, sowie die zustimmenden Worte O. Fricks (Verwertung der didaktischen Grundsätze Herbarts, Zillers, Stoys für den Unterricht an den höhern Schulen. Berlin 1883, S. 39): „Die Wertlosigkeit und Verderblichkeit der gewöhnlichen fremdsprachlichen Elementar- und Übungsbücher à la Spieß, Ostermann 2c. hat Günther in dem Jahrb. f. w. P. mit so vernichtenden Worten aufgedeckt, daß man an der Thatsache nicht mehr vorüber kann. Auch hat sich eine gesunde Reaktion dagegen schon eingestellt in den Hülfsbüchern von Perthes, Barth, Cyranka, Meurer und andern."

und die mathematischen Vorstellungen sondern sich auch von jenen erst allmählich ab, wie sich die Vorstellungen der Muttersprache allmählich von allen übrigen Gedankenkreisen absondern, um einen besondern Gedankenkreis zu bilden.

Ein Teil der Mathematik ist nun die Theorie über die einfachsten Arten von Gestalten, und von ihr ist die Kunstübung des Zeichnens abhängig, wodurch Räumliches nachgebildet wird. Es wird dafür am Zeichnen ein viel vollständigeres Darstellungsmittel gewonnen, als es die Sprache liefern kann, und zwar aus dem Grunde, den Lessing im Laokoon nachweist: weil das Successive der Sprachlaute in Widerspruch steht zu dem Simultanen der Gestalt. Daher darf schon, wo Zeigen von Räumlichem möglich ist, eine Wortangabe nicht substituiert werden, und eine vollkommen bestimmte, präcise und übersichtliche, also begriffliche Vorstellung von einer Gestalt ist ohne Zeichnen gar nicht erreichbar. Zum mindesten ist für die Auffassung und Darstellung der Gestalt ein sogenanntes Zeichnen notwendig, das deshalb auch in allen Unterrichtsfächern geübt werden muß, und das zu dem exakten kunstvollen Zeichnen sich verhält, wie der psychische Begriff zum logischen. Die Grundlage für das malende Zeichnen ist das Legen, Bauen, Flechten, Ausstechen, Durchziehen mit Wollfäden und Ähnliches,[52]) das sich nachmals zu Erbsenarbeiten, zum Modellieren u. s. w. erweitert, das aber schon im Kindergarten gepflegt und immer mit Übungen (auch des Turnens) in der Bezeichnung der Richtungen (vorn — hinten, rechts — links, oben — unten), im Drehen und Wenden des Körpers (für die Winkelauffassung) u. s. w. mit Luftzeichnen verbunden werden muß.[53]) Solche Übungen sind besonders auch deshalb so wichtig, weil die Kinder nicht daran denken, auf das Große und Ganze des unendlichen Raumes ihre Aufmerksamkeit zu richten, wohl aber auf die mannigfaltigen, beweglichen, bunten Einzeldinge achten und auf das, was sich mit ihnen vornehmen läßt. Auf den Raum als solchen sind sie um so weniger aufmerksam, weil die Erzeugung der Raumvorstellungen unbewußt durch den psychologischen Mechanismus der Empfindungen geschieht. Darum muß gerade auf die bewußte Erzeugung und Durchbildung der Raumvorstellungen (in ähnlicher Weise auch auf

---

[52] S. Bochmann, Das erste Zeichnen. (Jahrb. I, S. 63 ff.) und Menard, Der Zeichenunterricht II, S. 8, welcher das gesamte Zeichnen in innige Beziehung gesetzt wissen will zu den technischen Beschäftigungen.

[53]) Vgl. Bartholomäi, Die Heimatskunde der Märchenstufe. (Jahrb. V, S. 304).

die der Zeitvorstellungen) so viel Sorgfalt verwendet und darf keine Gelegenheit dazu versäumt werden. Das malende Zeichnen bereitet aber nur vor auf das exakte, kunstvolle Zeichnen. Dieses entlehnt seine Stoffe das eine Mal aus der umgebenden Natur und den Kunstschöpfungen der Heimat, das andere Mal entnimmt es dieselben den zu den übrigen Unterrichtsstoffen hinzugehörigen klassischen Bildern und wertvollen Illustrationen, die insbesondere für die Belebung des geschichtlichen Unterrichts und der Lektüre so viel beitragen,[54]) allerdings in Unterordnung unter den auch für die sprachliche Darstellung leitenden Grundsatz, daß in erster Linie das Wertvolle zu dem der Gang des Unterrichts und die dadurch angeregte Selbstthätigkeit des Schülers hinführen, fixiert werden muß. Phantasiekompositionen sind Kombinationen aus schon Vorhandenem oder seinen Bestandteilen.[55]) Dem Zeichnen muß allezeit vorausgehen genaue Auffassung des Räumlichen, die deshalb vorher eingeübt werden muß. Ohne dieselbe kann

---

[54]) Vgl. Bruno Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik. Leipzig 1881, S. 179.

[55]) Über die Methode des Zeichenunterrichts s. § 23, sowie Rein, Prüfung der pädag. Zeichenlehre von Otto (Jahrb. III, S. 284 ff.), derselbe, Das stigmographische Zeichnen (Jahrb. VI, S. 29 ff.), Kehrbach, Flinzers Zeichenmethode (Jahrb. X, S. 285 ff.), Halfter, Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht, Gladbach 1881, und Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Neuwied 1883 der (Band II S. 74) einen in 4 Stufen aufsteigenden Lehrgang nach psychologisch-pädagogischen und kulturhistorischen Gesetzen geordnet, unterscheidet: I. Stufe: die textilen Ornamente (im Linien- und Punktnetz), II. Stufe: das geometrische oder übertragene Ornament (Freihandzeichnen), III. Stufe: das Pflanzenornament, IV. Stufe: Skizzieren von Körperformen — und innerhalb der einzelnen Einheit folgende Thätigkeiten fordert (Band II S. 6): 1. Vorzeigen und Anschauen des Kunstprodukts, welches entweder als Ganzes nachgebildet werden soll oder doch diejenige Verzierung an sich trägt, welche im Unterrichte benutzt werden soll, 2. Aufsuchen der Teile des Ganzen und Besprechen derselben nach Form und Farben, nach ihrem Verhältnis untereinander und zum Ganzen, 3. Aufbauen des Ganzen aus den Teilen und Nachbildung im materiellen Stoff, 4. Vorzeigen des Bildes (der Zeichnung) und Besprechen derselben, a. wie sie entstanden ist, d. h. wie sie das Original wiederspiegelt, b. wie sie vom Schüler nachzubilden ist. d. h. wie er die Zeichnung mit seinen Hilfsmitteln entstehen lassen muß. Hierbei ist eine fortgesetzte Vergleichung mit dem Kunstprodukt und seiner stofflichen Nachbildung nötig. Das Nachbilden der Zeichnung erfolgt a. mit der Kreide an der Wandtafel, entweder durch den Lehrer allein, oder durch den Schüler, oder durch beide gemeinschaftlich, b. mit dem Bleistifte auf Papier durch den Schüler unter Leitung und Aufsicht seitens des Lehrers (die Nachbildung kann auch mit Pinsel und Farbe erfolgen). 5. Entwickeln neuer Formenreihen aus den Motiven der ersten Zierform, 6. Anwendung dieser Formen zur Verzierung von Gegenständen des Gebrauchs.

weder das Räumliche genau dargestellt werden, noch auch wird das Gezeichnete ein ästhetisch schöner Gegenstand sein, nur so auch wird das Zeichnen zu einer Grundlage für das Verständnis der bildenden Künste, auf deren Bedeutung für den Geschichtsunterricht und die Lektüre schon oben hingewiesen worden ist. Für diese genaue Auffassung des Räumlichen muß um so mehr gesorgt werden, da auch genaue mathematische Bestimmungen ohne dieselbe nicht gelingen, und da sie von großer Wichtigkeit ist bei allem geordneten Vereinigen und Trennen der Vorstellungen und folglich auch da, wo durch Sonderung und Gliederung der Verschwommenheit und Verwirrung bei der Auffassung des Objekts vorzubeugen ist; denn das sind immer räumliche Verhältnisse, wenn auch die Vorstellungen nichts Räumliches bezeichnen. Daher sind die allerwichtigsten Begriffe unseres Denkens, wie der des Begriffs selbst, seines Inhalts, seines Umfangs, Metaphern des Raums, und auch die allerwichtigsten Beziehungen unter den Begriffen, wie die zwischen Subjekt und Objekt, zwischen einer Thätigkeit und ihren nähern Bestimmungen, die allerwichtigsten Thätigkeiten des Denkens, wie Vorstellen, Auffassen, Begreifen, werden räumlich aufgefaßt.

Obwohl nun das Zeichnen zur Mathematik im Verhältnis der Abhängigkeit steht, darf es doch nicht aus ihr abgeleitet werden. Es muß derselben, da genaue mathematische Bestimmungen ohne scharf gezeichnete Formen sich gar nicht fixieren lassen, vielmehr vorausgehen, und aus ihm werden im Anschluß an die Heimatskunde die einfachsten mathematischen Gestalten, wie Winkel, Quadrat, Rechteck, Dreieck gewonnen. Die Schulmathematik geht hier, wie die Schulnaturwissenschaft, von dem Gebrauche aus, dem sie auch weiterhin nahe zu bleiben sich bemüht. So lehrt es Bochmann im Anschluß an den Märchenunterricht,[56]) und Lindner hat den logischen Fortschritt, der dem ersten Zeichnen zu Grunde liegen muß und der freilich mit dem methodischen Gange des Unterrichts nicht verwechselt werden darf, in seiner Anschauungslehre für das Zeichnen dargestellt. Vom Zeichnen führt dann erst der methodische Weg zu der sogenannten geometrischen Formenlehre der Körperbetrachtung, wie sie z. B. Fresenius darstellt,[57]) und zwar darum, weil die wirklichen begrifflich-geometrischen Elemente,

---

[56]) Bochmann, Das Zeichnen im 1. Schuljahre. (Monatsblätter f. w. Päd. S. 80. ff.)

[57]) Fresenius, Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur. Frankfurt 2. Aufl. 1875. Vgl. auch Ballauf und Batholomäi, Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft nach Fresenius. (Jahrb. III, S. 250 ff. und S. 259 ff.)

der Punkt, die Strecke, die Richtung, der Winkel, die Parallele, das Dreieck, der Kreis u. s. w., an den Körpern aufgesucht werden müssen, z. B. der Punkt an den Enden der Strecken, in den Spitzen der Winkel, in den Durchschnittspunkten der Kanten. Hier sind zwar jene Elemente nicht empirisch gegeben, das Mathematische ist ja überhaupt nicht empirisch gegeben; aber an jenen Stellen läßt die Spekulation, die zu den Elementen hinführen muß, diese am zuverlässigsten erzeugen. Schon hier sind die wirklichen Objekte für die geometrische Betrachtung, von denen man ausgehen muß, am besten solche, an denen die Teilnahme des Zöglings haftet,[58]) wenn auch weiterhin ausdrücklich darauf hinzuwirken ist, daß das Reizende, das die Aufmerksamkeit für die Form Zerstreuende durch Substituierung von Modellen abgestreift werde. Schon hier müssen sich Übungen im perspektivischen Sehen anschließen. Von der Körperbetrachtung führt der Weg weiter zu dem gleichfalls von Lindner verbesserten Abc der Anschauung,[59]) d. i. zum Ausmessen des rechtwinkeligen Dreiecks, des Grundelements der Gestalt, und endlich kommt (nach Falke) das Feldmessen an die Reihe,[60]) das ja schon in der allgemein menschlichen Kulturentwicklung den Ausgangspunkt für die Geometrie bildete (Ägypten); es führt, und zwar ohne alle gleichzeitige oder vorausgegangene Erinnerung an den unendlichen Raum, in die Geometrie selbst hinüber.[61]) Das Rechnen dagegen kommt schon durch Verallgemeinerung zur Arithmetik, die dann zu höhern Stufen der Zahlenverhältnisse aufsteigt, und der eine hohe Bedeutung insbesondere im höhern Unterrichte auch um deswillen zukommt, weil sie die einzige Schulwissenschaft ist, welche ein größeres Gebiet spekulativer Begriffe im Zusammenhange vorlegen kann.[62]) Die Zahlvorstellung entwickelt sich aus Reihen gleichartiger Dinge, und deshalb muß ihre Ausbildung schon im ersten Schuljahre durch die Ausbildung aller der Reihen, die auf die einzelnen Zahlen hinführen und

---

[58]) So bei Thrändorf, Geometrie im Anschluß an die Heimatskunde. (Jahrb. X, S. 19 ff.)

[59]) Lindner. Das ABC der Anschauung. (Jahrb. III, S. 67 ff.).

[60]) Falke, Propädeutik der Geometrie. Leipzig 1869. Derselbe, Die geometrische Propädeutik als 2. Vorstufe der Geometrie. Jahrb. XVIII, S. 1—30.

[61]) Vgl. Ballauf und Bartholomäi, Die genetische Methode bei dem geometrischen Unterrichte. (Jahrb. II, S. 117 ff. und S. 158 ff.)

[62]) Vgl. Bartholomäi, Zahlen- oder Größenlehre (Jahrb. V, S. 12 ff.) und Ballauf, Prüfung von Herbarts mathematischen Lehrgange (Jahrb. VI, S. 44 ff.), derselbe, Die Grundbegriffe der allgemeinen Größenlehre. (Jahrb. VII, S. 1 ff.)

durch die Ausbildung aller der Operationen, aus denen sie als Resultat hervorgehen, erfolgen,[63]) wie es zuerst Pestalozzi versuchte.[64]) Die Operationen des Addierens und Subtrahierens, des Multiplizierens und Dividierens müssen von Anfang an so viel als möglich in Verbindung geübt werden, weil sie in dieser Verbindung bei den Anwendungen des Rechnens ganz gewöhnlich vorkommen. Subtraktion und Division, aus der die niedrigern Zahlen hervorgehen, müssen an die höhern angeschlossen werden.[65])

Die Anfänge des Zeichnens müssen endlich auch dem Schreiben vorangehen, weil jenes auf wirklichen Naturformen beruht, die dann allerdings in freie Gestaltungen eingehen können, das Schreiben aber erst jene Naturformen oder Elemente davon zu einem besondern Zweck verwendet, der an ihnen um so weniger unmittelbar zu erkennen ist, je weiter es sich vom Zeichnen entfernt.[66]) Die bereits erwähnten Grundlagen für die Anfänge des Zeichnens, malendes Zeichnen und Luftzeichnen, reichen daher schon in den Kindergarten hinein, und für die ersten Anfänge des exakten Zeichnens, die dem Schreiben vorangehen sollen, läßt die Elementarschule Zeit, wenn das Schreiben mit der bloß die Grundlage der Kurrentschrift enthaltenden Elementarschrift für einen beschränkten Teil der Buchstaben begonnen wird;[67]) das ist ohnehin schon deshalb notwendig, weil sonst das Sprechen, für das die Elementarschrift ein unentbehrlicher Stützpunkt ist, nicht zu seinem für die Orthographie notwendigen Rechte kommt, und die Orthographie überhaupt nicht den richtigen Anfang gewinnt. Die Kurrentschrift selbst muß, wie das Zeichnen, malend, beginnen.[68]) Auf das Schreiben übertragen sich aber dann die ästhetischen Anforderungen an das Zeichnen,[69]) und wenn der Schüler die Befähigung erlangt hat, sich nach ihnen zu richten, so darf sie natürlich nicht nachträglich illusorisch gemacht oder wieder zerstört werden, namentlich nicht durch die Nötigung zu gehäuftem Schreiben oder zu übereiltem Schnellschreiben. Richtige Feder-

[63]) Vgl. Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen, Wien 1878, Göpfert, Der Rechenunterricht in den 3 ersten Schuljahren. Eisenach 1877 und Hartmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Hildburghausen. Kesselring 1888.

[64]) Ruppert, Anwendung der Pestalozzischen Methode im mathematischen Unterrichte. (Jahrb. XI, S. 98 ff. und Jahrb. XIII, S. 34 ff.).

[65]) So im Seminarbuch III, § 8. S. 21 und 22.

[66]) Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Wien 1877, S. 96.

[67]) E. Barth, Die Elementarschrift. (Jahrb. II, S. 109 ff.)

[68]) Über die Methode des ersten Schreibens und Lesens s. § 23.

[69]) Nach Hesse, Der Schreibunterricht. Schweidnitz 1860. S. 56 ff.

und Körperhaltung ist demnach für das Schnellschreiben ebenso wichtig, wie für das Schönschreiben.

Der sprachliche, mathematische und Zeichenunterricht hat seine heimatliche Sphäre so gut, wie der geschichtliche und naturkundliche Unterricht, und sie muß dort, wie überall behandelt werden. Die Mathematik wird ferner durch dieselben Interessen beherrscht, wie die Naturkunde und auch in gleicher Weise, d. i. der Stoff ist hier gleichfalls wohl darnach zu durchdenken, aber nicht darnach zu trennen. Ebenso ist es zu einem Theile bei der Sprache und dem Zeichnen, rücksichtlich ihrer Gegenstände folgen sie jedoch zum Theil auch den Interessen der Teilnahme. Hier wirken wiederum die in verschiedenen Teilen des Gedankenkreises sich verzweigenden Interessen als natürliche Bindemittel für denselben.

Verhältnis der ersten beiden Reihen der Unterrichtsfächer zu einander.

Der geschichtliche inklusive poetische und der naturkundliche Stoff wird nun im Verhältnis zu dem Stoffe der Sprache und Mathematik an sich (also abgesehen von den durch die Sprache, das Zeichnen und die angewandte Mathematik überhaupt dargestellten Gegenständen, die zu jener ersten Art des Stoffs gehören) als Inbegriff von Sachen oder Realien bezeichnet. Mit dem Reellen der Natur hängt die Bezeichnung nur so weit zusammen: der Stoff der Sprache und Mathematik als solcher steht in einem ähnlichen Abhängigkeitsverhältnis zu den Realien, den Sachen des Unterrichts, wie die Erscheinungswelt zu dem ihr zu Grunde liegenden Reellen oder Realen. Die Abhängigkeit bewirkt, daß ursprünglich dem sprachlichen und mathematischen Stoffe als solchem ein mittelbares, dem naturkundlichen und geschichtlichen Stoffe, so wie dem durch Sprache und Zeichen dargestellten, ein unmittelbares Interesse entgegenkommt. Nur bei Sprach- und mathematischen Talenten scheint das anders zu sein, weil bei ihnen die Heraussonderung des sprachlichen und mathematischen Gedankenkreises aus dem historischen und naturkundlichen rascher erfolgt, ja der Schein entsteht, als ob bei ihnen jene beiden Gedankenkreise von Anfang an isoliert beständen und folglich auch ein Gegenstand eines unmittelbaren Interesses wären, was sie in der That bei allen Zöglingen werden sollen; denn alle Teile des Gedankenkreises sollen ja in einem gleichschwebenden Verhältnisse zu den sittlich-religiösen Zwecken stehen. Werden aber die beiden Gedankenkreise voreilig, also vor ihrer Aussonderung aus den Gedankenkreisen, denen sie ursprünglich angehören, als isolierte Vorstellungsmassen behandelt, die schon im Mittelalter durch die Trennung des Trivium vom

Quadrivium,[70]) so entsteht ein Druck auf den Geist des Zöglings, weil bei ihm ein Teil des Gedankenkreises für sich leisten soll, was er nur in Verbindung mit einem andern Gedankenkreise zu leisten vermag. Die Beschäftigung fällt dann dem Zöglinge zur Last, die er nur so lange trägt, als er sich ihr aus andern Gründen nicht zu entziehen vermag. So bildet sich der äußerste Gegensatz zu dem unmittelbaren Interesse aus, das immer Kraft und Leben ist uud beides auch weckt, namentlich aber mit den Wohlgefühle eines leichten, freudigen Thuns stets verbunden bleiben muß. Indes selbst nachdem sich die sprachlichen und mathematischen Gedankenkreise selbständig ausgebildet haben, muß ihre Beziehung zu den Sachkreisen stets lebendig erhalten werden, ohne Rückbeziehung auf diese dürfen die sprachlichen und mathematischen Gedankenreihen niemals zu lange fortlaufen. Das Mathematische muß daher nicht bloß immer fleißig angewandt werden auf Natur und Menschenwelt, es muß auch fortwährend getragen werden durch die Verhältnisse von beiden; bis die begrifflichen Grundlagen gefunden sind, müssen demnach Aufgaben aus dem praktischen Leben, die mathematische Wahrheiten in sich enthalten, stets den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden, und jede voreilige Verallgemeinerung ist zu vermeiden, wenn auch das spekulative Interesse über jene Verhältnisse hinausführen darf.[71]) Ebenso muß das Sprachliche bei der Lektüre, wie dem eigenen Gebrauch sich stets sofort fruchtbar erweisen. Sonst fehlt dem Unterrichte gar leicht Leben und Deutlichkeit, weil seine natürlichen Beziehungen unterbrochen sind, und der Zögling ist größerer Anstrengungen nicht fähig, weil die aus jenen Beziehungen hervorquellende Kraft ihm entzogen ist. Der Fall tritt um so leichter ein, weil der sprachliche und mathematische Stoff seiner Natur nach abstrakter Art, der frühen Jugend aber das Konkrete geläufiger und faßlicher ist, dem Geschichte und Naturkunde immer wenigstens näher bleiben. Deshalb ist auch das Fortschreiten des Rechnens nach den Sachgebieten von der größten Wichtigkeit.[72]) Die Aufgaben gewinnen erst dadurch die volle Durchsichtigkeit und Deutlichkeit, und es steigert sich die Kraft des Zöglings. Und

---

[70]) S. Raumer, Geschichte der Pädagogik, I S. 251.

[71]) Vergl. Herbart, Päd. Schriften II, S. 265 und 267, Ziller, Grundlegung § 10, S. 278 und § 19, S. 452, sowie Hartmann, a. a. O. S. 141 und Menge und Werneburg, Antike Rechenaufgaben.

[72]) Für die Zahlen von 1—10 empfiehlt B. Hartmann (Rechenbuch S. 114) z. B. folgende Sachgebiete: I. Das Schulzimmer. II. Die Schulkinder. III. Die

aus demselben Grunde dürfen auch nicht zu abstrakte Rechenregeln, es darf nicht eine zu abstrakte Form der Darstellung ausgebildet werden, wodurch der Zusammenhang der Zahlbegriffe und Operationen mit den sachlichen Verhältnissen dem Zögling leicht verschwindet oder wenigstens nicht von ihm mit hinreichender Klarheit vorgestellt wird. Dazu kommt noch ein besonderer Grund, weshalb für alles Sprachliche und Mathematische der engste Zusammenhang mit den Sachgebieten wünschenswert ist, und jenes immer in dem Bewußtsein des Schülers durch dieses getragen werden muß; die logische Richtigkeit, besonders auch bei Sprachlichem, und die Vorzüge der Schönheit, die wir bei dem Sprachlichen schon früher hervorgehoben haben, sie hängen ganz wesentlich von der Kenntnis der Sache ab. Daher ist ein Lieblingsbuch, dessen Inhalt uns fesselt, nach J. Paul zugleich das beste Sprachbuch,[73]) und ein jeder besitzt auf dem Gebiete, mit dessen Inhalt er am vertrautesten ist, die meiste Beredtsamkeit. Aus allem folgt, wie falsch ein Übergewicht des Lesens, Schreibens und Rechnens über den Sachunterricht in der Volksschule ist, wo jene oft allein herrschen. Das falsche Übergewicht wird sich zu Anfang auch gar nicht vermeiden lassen, wenn nicht die schon erwähnte Elementarschrift und das Lesen derselben an die Stelle der so viel Übung verlangenden Kurrentschrift und des Lesens derselben tritt. Falsch ist aber auch die Vernachlässigung des sachlichen Materials bei aller klassischen Lektüre jenseits der Volksschule, und Vernachlässigung ist es gleichfalls, wenn man hier nur bei gelegentlichen Notizen und Vergleichungen stehen bleibt, statt auf ausgeführte Bilder des Lebens und der Natur hinzuarbeiten, wie Kohlrausch in seinem Handbuche zur biblischen Geschichte, Willmann in seiner Bearbeitung der Odyssee und des Herodot, Hertzberg in seiner Bearbeitung der Anabasis. Freilich kommt hier auf das rechte Verhältnis des Sprachlichen und Mathematischen zu dem Sachlichen in den einzelnen Lehrstunden alles an. Denn der mathematische oder Sprach-Unterricht darf allerdings keineswegs im Sachunterricht untergehen, ja er darf diesen auch nicht zum Teil ersetzen oder vertreten wollen. Der sachliche Inhalt darf vielmehr dort entweder nur reproduktionsweise auftreten, er dient dann nur zur Anknüpfung, zum Aus-

Fenster des Schulzimmers. IV. Die Wände des Schulzimmers. V. Die fünf Finger der Hand. VI. Das Lebensalter des Kindes. VII. Die Wochentage. VIII. Der Schulanhang. IX. Das Kegelspiel. X. Die kleinen Geldstücke.

[73]) Levana III, § 142. S. auch Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterrichte, S. 8.

gangspunkt, muß aber schon für sich ausführlich und gründlich im Sachunterrichte behandelt sein. Oder er wird bei der Lektüre und bei Anwendung der Mathematik nur so weit bearbeitet, daß beides mit dem rechten Verständnis aufgefaßt werden kann, genauere Betrachtungen aber über den sachlichen Inhalt, solche Betrachtungen, die ihn nach allen Seiten hin mehr ausbeuten, bleiben bei den gleichzeitigen Lehrstunden für Realien vorbehalten. Ebenso muß die Ausbildung und Fortbildung der sprachlichen oder mathematischen Theorie von dem Gesinnungs- und dem naturkundlichen Unterrichte ausgeschlossen bleiben. Sprachliches und Mathematisches, das der Erörterung bedarf, ist hier allerdings durchaus nicht zu übergehen, aber es handelt sich dann nur darum, an die Theorie zu erinnern, ihren rechten Gebrauch auch für den vorliegenden Fall zu sichern und so dahin zu wirken, daß die Gewöhnungen an einen solchen Gebrauch nicht unterbrochen werden. Selbst bei Verstößen gegen Sprachregeln sind daher die Gründe höchstens nur flüchtig zu berühren. Dieses Verhältniß zwischen den Fächern der ersten und zweiten Hauptreihe muß sorgfältig ausgebildet und festgehalten, es muß also aller Vermischung der Fächer in deu beiden Hauptreihen, es muß ebenso einer Vermischung unter den Gliedern derselben Reihe, zwischen dem Geschichtlichen im weitesten Sinne und dem Naturwissenschaftlichen einerseits dem Sprachlichen und Mathematischen andererseits entgegengewirkt werden, die von uns unterschiedenen Fächer des Unterrichts müssen stets, weil sie verschiedenen Abteilungen des Geistes entsprechen, getrennt bleiben. Auch beim Beginn des Schulunterrichts darf die Betrachtung über Gesinnungsverhältnisse weder mit der Betrachtung über Naturverhältnisse, noch darf die Betrachtung über beides mit dem Erlernen des Zeichnens, Schreibens, Lesens und Rechnens in derselben Lehrstunde verschmolzen werden. Die Sonderung des Gedankenkreises nach den verschiedenen Klassen von Vorstellungen — ein Hauptziel für die Kindergartenstufe — muß allerdings bei dem Zöglinge bereits eingetreten sein. Erst dann ist er wirklich reif für den Beginn des Unterrichts. Dann darf aber nicht ein rascher Übergang aus einem Gedankenkreise in den andern, eine rasch wechselnde Beschäftigung bald mit einem Gegenstande des einen, bald mit einem Gegenstande eines andern Gedankenkreises stattfinden. Dies übt wohl anfangs einen Reiz aus und scheint eine Steigerung der Kräfte herbeizuführen. Aber die Abspannung und Erschlaffung kann nicht ausbleiben, weil zu verschiedenartige Interessen, zu verschiedenartige Stoffe zusammenkommen, und der Gegensatz der Kräfte Hemmungen aller Art herbeiführt. In der That muß von Anfang des Unterrichts an auf Einheitlichkeit des Gedankenkreises und der von den Interessen

abhängigen Gefühlsstimmung in jeder Lehrstunde streng gehalten werden; denn Klarheit, Aufmerksamkeit und die Spannung des Interesses verringern sich notwendig, wenn zu heterogene Vorstellungen und Vorstellungsbewegungen sich berühren.

Als Stoff der Naturkunde und der Geschichte kennen wir nun schon die Sachen oder Realien der Teilnahme und Erfahrung. Sie reichen auch, wie wir wissen, durch die Litteratur und den Inhalt der Sprache überhaupt in das Sprachgebiet hinein, und ebenso in das Gebiet der angewandten Mathematik und des Zeichnens, insofern mathematische Verhältnisse an Sachen haften und Sachen durch Zeichnen dargestellt werden. Aber außerdem bilden den Stoff der Sprache die Zeichen für den Ausdruck des Gedankenkreises, und den Stoff der Mathematik und des Zeichnens bilden Formen, d. i. Naturformen, und beide sind voneinander verschieden, obwohl sie ein freier Sprachgebrauch unter den gemeinsamen Namen von Formellem zusammenfaßt.[74]) Die Naturformen kommen den Dingen mit Notwendigkeit zu. Wir müssen uns zwar vorstellen, die Formen könnten an sich wohl andere sein; denn Zufälligkeit ist ein wesentlicher Charakter von der Welt der Erscheinungen. Wir können uns daher andere räumliche oder zeitliche Formen denken, als sie uns gegeben sind. Aber so lange uns diese Dinge und Ereignisse vorliegen, und so lange sie zu diesen Dingen und Ereignissen hinzugehören, sind andere Formen ganz unmöglich. Die Psychologie weist nun an der Hand der Sprachwissenschaft nach, daß es ursprünglich, als die Sprache entstand, bei ihr ebenso war. Die Sprache bestand damals auch aus Naturformen. Die Dinge und Ereignisse machten nämlich auf die Menschen, die einander ganz nahe standen, und bei denen es noch nicht scharf ausgeprägte Individualitätsunterschiede gab, einen bestimmten, für alle wesentlich gleichen Eindruck, und dieser Eindruck reflektierte sich auch auf die Stimmorgane in einer bestimmten und notwendigen, bei allen übereinstimmenden Weise. Daraus gingen die einheitlichen Sprachkomplexe ganzer Völker hervor, die bekanntlich sämtlich schon in vorhistorischer Zeit entstanden sind, oder wenigstens in Volkskreisen, die außerhalb des geschichtlichen Zusammenhangs unter den Völkern standen, z. B. in den ihre lingua rustica sprechenden Volksmassen, aus denen die romanischen Sprachen hervorgegangen sind. Damals hatte jeder ein klares Bewußtsein darüber, daß er jeden Gegenstand nur in einer bestimmten, dem Eindruck entsprechenden Weise bezeichnen müsse, und wenn er den Eindruck kannte, so war ihm auch das Wort bekannt ohne vorausgegangene

[74]) Vgl. Herbart, Päd. Schriften. I, S. 410.

Belehrung und ohne ein Lernen von seiner Seite. Hätte jenes Bewußtsein und dieser Zusammenhang zwischen Eindruck und Laut oder Lautkomplex nicht bestanden, so hätte die Sprache als eine gemeinsame ganzer Volkskreise ohne Sprache gar nicht entstehen können. Beides ist aber in der historischen Zeit verloren gegangen. Uns widerstrebt es durchaus nicht mehr, den Tisch auch mensa, τράπεζα, table oder mit einem andern Fremdwort zu nennen, die Worte sind uns zu konventionellen Zeichen geworden, und auf diese Weise ist allerdings unsere Fähigkeit, an den fremden Litteraturen Teil zu nehmen, gar sehr erhöht worden. Aber etwas anderes, was auch schon in der Urzeit der Sprachbildung entstanden ist, dauert noch immer fort. Denn jede Sprache faßt den Gegenstand, der durch das Wort bezeichnet wird, von einer einzelnen, bestimmten Seite auf, eine andere Sprache von einer andern Seite. Es ist das die eigentümliche Apperceptionsweise einer jeden Sprache, und man nennt sie die innere Sprachform.[75]) Darnach treten die Worte für einen bestimmten Gedanken zusammen oder sie meiden sich beim Ausdruck desselben, je nachdem ihre Apperceptionsweisen zusammenstimmen oder einander abstoßen. Darnach bilden sich auch in jeder Sprache eigentümliche Satzverhältnisse und eigentümliche Formen dafür aus. Darauf beruhen überhaupt die Gesetze des Sprachbaues und die Gesetze der Stilistik. Verstöße dagegen verletzen zunächst immer die Apperceptionsweisen, die zu Grunde liegen und die in Übereinstimmung sein sollten. Ein Germanismus in einer fremden Sprache setzt z. B. an die Stelle solcher Apperceptionen, wie sie in dieser herrschen, die der eigenen Muttersprache, und umgekehrt ist es bei einer Härte einer Übersetzung aus einer fremden Sprache, da wird deren Apperceptionsweise an die Stelle der unserer Muttersprache in dem gegebenen Falle eigentümlichen Apperceptionsweise gesetzt. Auf diese psychologischen Gründe sollte die Methodik des Sprachunterrichts überall bei den Stilübungen zurückgehen. Sie müssen stillschweigend bei den Wort- und Phrasenerklärungen einer fremden Sprache leiten, wie es in den Sprachbüchern von Perthes der Fall ist.[76]) Erst dann wird das Sprachbewußtsein in rationeller Weise gebildet, erst dann läßt sich die gewohnheitsmäßige Übung im Gebrauche der Sprache auf klar erkannte Gründe zurück-

[75]) Vgl. Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft. 1871. S. 307 ff., derselbe, Ursprung der Sprache. 3. Aufl. 1877.

[76]) Vgl. Die Perthes'sche Reform des lateinischen Unterrichts von v. Sallwürk u. Schröter. (Jahrb. VIII, S. 171 ff. u. Jahrb. IX, S. 365 ff.)

führen, auf die der Unterricht seiner Natur nach immer hinstreben muß, erst dann läßt das wirklich lehren, zu dessen Angewöhnung außerdem nur angehalten wird. Es ist hier ein ähnlicher Fehler zu vermeiden, wie bei einem Tropus, bei bilderreicher Rede, bei mythologischen Gestalten und Auffassungen. Da ist auch psychologisch nachzuweisen, in welcher Weise und namentlich in welchen Übergängen die Phantasie von der naturgemäßen Auffassung aus zu der tropischen Auffassung gelangte, und wie man dazu gekommen ist, z. B. dem Gott der Waldeinsamkeit eine so auffallende Gestalt zu leihen, oder der Birke ein freundliches, lachendes, der Tanne ein finsteres Aussehen zuzuschreiben. Man darf nicht statt dessen bei den äußerlichen Beschreibungen stehen bleiben, die ohnehin den poetischen Sinn ertöten Wie eng aber der ursprüngliche Begriff und der Name zusammenhängen, läßt sich daraus ersehen: Schülern, bei denen sich ein Begriff noch nicht ganz festgesetzt hat, wird er selbst wieder unkenntlich, er scheint ihnen verändert, wenn voreilig ein anderer Name substituiert wird. Wird gewünscht, daß der Schüler einen andern Namen, eine andere Bezeichnung sich aneigne, so darf dies doch nicht ausdrücklich gefordert werden. Der Name ist, wie absichtslos, von dem Lehrer in seine eigene Darstellung einzumischen oder an die Darstellung des Schülers anzuschließen, damit dieser zur Nachahmung im Gebrauche desselben Namens angeregt werde. Gelehrt wird aber für den mündlichen, wie für den schriftlichen Gebrauch nur die prosaische Ausdrucksweise, was die begrifflich rationelle Tendenz des Unterrichts überhaupt mit sich bringt. Die poetische Ausdrucksweise muß daher auch immer auf die prosaische zurückgeführt und die Poesie muß genau von der Prosa geschieden werden. Die poetische Ausdrucksweise bleibt der individuellen Auffassung überlassen, nur daß Poetisches, das im Unterrichte vorkommt, immer seinem eigentümlichen Geiste nach sorgfältig auszumalen ist. Die poetischen Worte sind auch ebenso, wie die poetischen Formen zu sammeln.

3. Reihe der Unterrichtsfächer.

Wir kennen jetzt das Verhältnis der Zeichen zu den Formen und beider zu den Sachen, wir kennen den eigentümlichen, auf einer Grundverschiedenheit des Geistes beruhenden Unterschied unter den Sachen, wir kennen endlich die beiden Hauptreihen von Interessen, die in Bezug darauf sich ausbilden, und ebendeshalb können wir jetzt zu der dritten Hauptreihe der Unterrichtsfächer übergehen. Sie bearbeiten einzelne Seiten und Elemente, die schon in dem uns

nunmehr bekannten Unterrichtsstoffe vorkommen, oder mehrere davon in Verbindung miteinander auf eine eigentümliche, dem Zwecke der Erziehung entsprechende Weise. Darnach richten sich dann auch die Interessen, die in den Fächern herrschen, und die wir deshalb gar nicht besonders hervorzuheben haben.

a. Die Geographie.

Das erste Fach der dritten Reihe ist die Geographie. Sie lehrt für das Dasein und Wirken der Menschen, wie für das Dasein und die Veränderungen anderer lebendiger und lebloser Wesen die Naturbedingungen kennen, soweit diese vom Wohnort, von der Heimat und dem Verbreitungsbezirke der Wesen abhängen. Sie lehrt diese Naturbedingungen sowohl mit Rücksicht auf die Erde, wie mit Rücksicht auf den Himmel und die Gestirne. Die allgemeine Natur- und die theoretische Weltansicht, die Kenntnis der Hauptklassen von Naturgegenständen und Naturerscheinungen, sowie der damit in Verbindung zu setzenden Entwicklungsgeschichte der Erde, die allgemeinen Betrachtungen über den Einfluß der Natur auf die Bedingungen des physischen und geistigen Lebens, auf die Förderung oder Erschwerung desselben, sowie auf die verschiedenen Arten menschlicher Thätigkeit und der Befriedigung menschlicher Naturbedürfnisse werden hier so weit vorausgesetzt, als der jedesmalige geographische Standpunkt verlangt, d. i. die vorausgegangene oder gleichzeitige Naturkunde muß insoweit die Voraussetzungen darbieten. Die charakteristischen Raumformen der Erdoberfläche aber und die charakteristischen Erscheinungen in den einzelnen Teilen derselben hat die Geographie selbst aus der Heimat des Zöglings, deren einzelne Teile zunächst nach Individuen durchzuarbeiten sind, abzuleiten und darnach, wenn auch auf noch so unvollkommene Andeutungen und Analogien hin zusammensetzen. Der Fortschritt des Unterrichts geschieht in einem psychologisch geregelten Anschlusse an den Sachunterricht des Gesinnungsstoffs und der Naturkunde, im allgemeinen also nach dem Hervortreten der einzelnen Länder und Erdteile in der Geschichte, nur daß der individuelle Standpunkt des Schülers, die Rückbeziehung alles Unterrichts auf die Heimat und die Gegenstände des modernen Bewußtseins und die dadurch bedingten Vergleichungen eine Menge Einschiebungen und Anticipationen nötig machen, die allerdings selbst wieder in einer psychologisch angemessenen Ordnung einander folgen müssen; denn zu den Steppen und Wüsten z. B. der biblischen Geschichte können die übrigen Arten und Gattungen nur in einer bestimmten Ordnung in Parallele treten, an bestimmten

Stellen der Patriarchen-, der Richterzeit, des Davidischen Königtums oder des Lebens Jesu. Anders als im Anschlusse an Geschichte, Reisen, Reisebeschreibungen, eingehende fachwissenschaftliche Beschreibungen über bestimmte Gebiete und an die daraus, wie aus der Heimat, namentlich auch zur Abrundung sich ergebenden Beziehungen darf die Geographie gar nicht gelehrt werden, und die Beschreibungen sind mit der Geschichte und den Reisen in Verbindung zu setzen. Für die räumlichen Grundbegriffe bedarf die Geographie der plastischen Darstellung, die mit Hülfe der an Heimatskunde und durch mathematische Betrachtung belebten Phantasie zu verstehen ist, aber nicht etwa der plastischen Darstellung konkreter fremder Teile der Erdoberfläche; denn diese tragen durch Beimischung von Überflüssigem nur zur Beschränkung und Trübung der Begriffe bei. Für die Umrisse der Länder, für Charakteristisches auf ihrer Oberfläche bedarf ferner die Geographie der Zeichnung. Bei den Länderumrissen muß sie sich von einfachen Rumpfgestalten zu idealen Durchschnitten der wirklichen Gestalten erheben, bei ihnen ist aber auch stehen zu bleiben, da es sich für uns, wie wir bald noch genauer sehen werden, nur um das Wesentliche handelt, und sie müssen sich mit dem Historischen, Politischen, Sozialen, Naturkundlichen und Sprachlichen, so weit ein jedes zur Charakteristik des Orts, seiner Lage, seiner kulturgeschichtlichen Bedeutung beiträgt, innig associieren, weshalb die Geographie vorzugsweise eine associierende Wissenschaft genannt wird. Aber die physikalischen Verhältnisse müssen dem Geiste der Geographie gemäß dabei immer die Grundlage bilden. *Bei der Besprechung eines Landes*, das zur Behandlung kommt, ist nicht auszugehen von der Frage; was ist darüber bekannt? sondern von der andern: woher ist das Land bekannt? Es sind also zuerst die Quellen des schon erworbenen geographischen Wissens nachzuweisen, es sind die Gelegenheiten aufzuzählen, bei denen das Land in Geschichte, Lektüre, Naturkunde, in der Bearbeitung eines Flußgebiets, eines Gebirgssystems, in der Besprechung der Erhebung eines größern Ländergebiets über das Meer u. s. w. vorgekommen ist. Dieses Material wird geordnet, und darauf folgt erst die Ergänzung. Bekannte Grenzen, Flüsse, Gebirge, Meere, Städte u. s. w. werden zunächst aus dem Kopfe bestimmt. Niemals ein Encyklopädismus von Einzelheiten! Daß z. B. eine Stadt eine Handelsstadt, eine Fabrikstadt, eine Universitätsstadt ist, darf immer nur in einem allgemeinen Zusammenhange auftreten. So führt die Lage, die Bodenbeschaffenheit des Orts zu einer gewissen Art des Handels, des Fabrikbetriebs, die Universitäten verteilen sich in einem bestimmten Verhältnis. Die bloße Größe aber darf kein Grund sein,

daß ein Ort genannt wird; das erzeugt nur die falsche Schätzung, als ob Kleines an sich unwichtig sei. Wenn aber der Unterricht nach solchen Kategorien fortschreitet, wie es Städte, Flüsse u. s. w. sind, so müssen doch bei den Städten zugleich die Flüsse, woran sie liegen, und bei den Flüssen die Städte, an denen jene vorüberfließen, genannt werden. Erst durch ein solches Durchlaufen derselben Reihen von entgegengesetzten Ausgangspunkten aus entsteht Festigkeit des Wissens.

Die Zeichnung muß, so weit sie neu ist, im Fortschritt des Unterrichts durch die Hand des Lehrers an der Wandtafel entstehen. Nachdem sie eingeübt ist, erfolgt Nachzeichnen von Seiten des Schülers und Vergleichen mit der Karte des Atlas.[77]) —

b. Das Turnen.

Zwei andere Fächer der dritten Hauptreihe sind das Turnen und die technischen Beschäftigungen, die sich an bestimmte Gegenstände der Naturkunde anschließen.

Das Turnen übt den Körper überhaupt. Er soll dadurch ein kräftiges und geschicktes Werkzeug für den Geist werden; denn so selbstständig dieser auch ist, so geschieht es doch nur in durchgängiger Korrespondenz mit dem Körper, daß er sich entwickelt und thätig ist. Wer daher nicht regelmäßig turnt, sorgt nicht genügend für seine Geistesentwicklung und Geistesthätigkeit, und ohne ein mit dem Unterrichte verbundenes Turnen würde auch für die Geistesentwicklung und Geistesthätigkeit des Zöglings nicht genügend gesorgt sein, ohne das Turnen würden dem Geiste nicht durch Bewegungen geübte Kräfte zur Disposition stehen, deren er bedarf; ohne dasselbe könnte dieser zu einer Herrschaft über den Körper, durch die sowohl der Anstand wie die unter Abtrennung unwillkürlicher Nebenbewegungen zustande kommende Schönheit der Bewegung bedingt sind, gar nicht sicher gelangen.

Freilich kommt es zugleich darauf an, daß die sonstigen unterrichtlichen Gewohnheiten auf das Turnen so viel als möglich übertragen werden. Insbesondere muß ein gesetzmäßiger Fortschritt innerhalb einer jeden Gruppe von Bewegungen stattfinden, was auch die Gefährlichkeit des Turnens vermindert, und die mit dem Körper allein auszuführenden Üebungen, die Frei- und Ordnungsübungen (übrigens die

[77]) S. Die Abhandlungen von Beyer u. A. Göpfert über die Methodik des geographischen Unterrichts. (Jahrb. V, S. 1 ff. u. Reins Päd. Studien 1883. 3. Heft. S. 29 ff.) Ferner Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin. Paul Parey 1885.

einzigen, die sich nirgends, wie die bloß auf Gesundheit berechneten, durch Beschäftigungen des Lebens und durch Spiele ersetzen lassen), müssen zu einem gewissen Maße der Herrschaft über den Körper hingeführt haben, ehe die Übungen an Gerüsten auftreten dürfen. Für jede Übung müssen sodann bei dem Schüler die wirklichen Voraussetzungen gegeben, jeder Kombination müssen die Elementarübungen vorangegangen sein. Es muß eine langsame Steigerung der Bewegungen zur Geschwindigkeit, es müssen ganz allmählige Verknüpfungen einfacher Bewegungen zu Reihen und gleichzeitig verlaufenden Reihen stattfinden.[78]) Die Kombinationen von einem gegebenen Anfangspunkte aus haben die Schüler selbst zu finden. Nachdem die einzelne Übung durch das Vorzeigen von Seiten des Lehrers oder eines guten Schülers als Ziel hingestellt ist, durch ein Vorzeigen, das höchstens durch einen Wink in Worten unterstützt werden darf, muß, ähnlich wie beim Zeichnen, eine klare, wenn auch nur durch ein Wort andeutende, die Bewegung vorbildende Beschreibung aus der Mitte der Schüler der Ausführung selbst vorangehen, zumal da selbst die Gemeinschaftsübungen ein jeder fast nur aus dem Kopf zu machen hat, ohne sich durch die gleichzeitigen Übungen anderer, die höchstens einmal durch einen flüchtigen Blick zur Sicherung der Übereinstimmung zu benutzen sind, stören zu lassen. Die Übung durch Worte statt durch Vorthun voraus zu bestimmen, liegt über den Schulunterricht hinaus. Falsches, was vorkommt, muß gründlich korrigiert, das Richtige dafür muß durch Wiederholen eingeprägt, die technischen Namen müssen memoriert werden. Die Korrektur erfolgt nicht erst nach der Übung, sondern durch Wink oder Zuruf während derselben, im Falle sie nähere Erörterung und Vorzeigen voraussetzt, muß die Übung unterbrochen werden. Das Geübte ist nach Absolvierung eines Pensums zu rekapitulieren, am besten durch Wiederholung desselben ohne Kommando. Das Pensum muß so abgeschlossen sein, daß die Reihe von Übungen, welche es in sich faßt, jederzeit wiederholt werden kann nach einer ganz allgemeinen, bloß das Ziel ausdrückenden Aufforderung. Für alles das muß die Aufmerksamkeit der Schüler stets gespannt, das Überlegen der Schwierigkeiten und der rechten Art ihrer Überwindung muß bei ihnen stets lebendig sein, ihre freie Meinungsäußerung darüber aber darf nicht in ein verworrenes Durcheinanderreden ausarten, und die Ordnung des Unterrichts muß sich, besonders bei Antreten, Abtreten, bei Beginn und am Ende der Übungen, in Be-

[78]) So bei W. Frohberg, Handbuch für Turnlehrer und Vorturner. 2 Teile. Leipzig 1883 u. 1885.

zug auf Signale, zu anregender militärischer Ordnung steigern, die militärischen Ruhepausen fallen aber weg. Sie werden durch die Besprechungen vertreten, für die dann allerdings nicht die stramme Turnhaltung beansprucht werden darf. Beim Turnen selbst dagegen ist allezeit auf straffe Haltung und energische Bewegungen zu halten. Es dürfen keine Bewegungen geduldet werden, die wohl im Leben vorkommen, die aber keine Turnbewegungen sind, weil sie nicht die Absicht der Körperkräftigung in sich schließen. Also nicht Gehen ohne Auftreten in der Mitte des Fußes (also in der Weise des militärischen Exerzierens zu üben), Stehen und Ausschreiten ohne Zurückbeugen des Knies, Heben, Anziehen, Schwingen ohne straffe Streckung der Glieder — Fehler, die sich leicht auch dann einstellen, wenn das Tempo der Bewegungen zu rasch genommen wird. Ohne solche straffe und energische Bewegungen läßt sich die nötige Anstrengung, die um des Zwecks der Körperkräftigung willen immer angestrebt werden muß, gar nicht erreichen; dieselbe kann gesteigert werden durch öftere Wiederholung derselben Übung. Erschöpfung hindert natürlich die Kräftigung und ist deshalb zu vermeiden.

Außerdem müssen Veranstaltungen der Zucht für ein edles, würdiges Gemeinschaftsleben der Turngemeinde sorgen und durch einen schönen (bei dem Marschieren zugleich als rhythmische Hülfe wirkenden) Gesang getragen werden; denn das am Turnen selbst haftende Interesse stumpft sich, mindestens schon im Jünglingsalter, bald ab, wenn auch die Einsicht in seine Notwendigkeit fortdauert.

Bei dem Beginne des Turnens in den Elementarklassen wird mit demselben noch eine Unterweisung über den Körper selbst in Verbindung gesetzt; denn diese erfolgt dann am besten, wenn sie den Zögling nicht unmittelbar auf sich hinweist, sondern bloß mittelbar, z. B. durch Betrachtungen über die Kleidungsstücke, und so beim Turnen durch Betrachtungen über die auszuführenden Thätigkeiten. In ähnlicher Weise sorgt der erste Turnunterricht auch für Übung in elementaren Raumbestimmungen, wie sich z. B. bei Drehungen ergeben, und aller Turnunterricht sorgt für die Anfänge eines anatomischen und physiologisch-diätetischen Wissens, dem natürlich die Übungen, unter fortwährender wachsamer Fürsorge für Schutz gegen Gefahr (also nicht ohne zur Leistung des Schutzes geeignete Vorturner, soweit der Lehrer diesen nicht selbst bieten kann), stets entsprechen müssen.[79])

---

[79]) Über das Verhältnis des Turnens zu den übrigen Fächern § 22.

c. Die technischen Beschäftigungen.

Die technischen Beschäftigungen gelten vornehmlich der Ausbildung der Hand, wieviel sie auch zur gleichzeitigen Schärfung des Auges und zur ästethischen Bildung beitragen mögen. Die Hand verdient aber eine solche Pflege, weil auf ihrer Ausbildung die Intelligenz ebenso sehr rührt, wie auf den Sinnen. Wird doch der Vorzug des Menschen vor dem Tiere vorzugsweise darauf zurückgeführt, daß er sich von diesem teils durch die Sprache, teils durch die Hand auszeichnet.[80]) Aus der geistigen Überlegenheit des Menschen entwickelt sich ja auch sein sittlich-religiöses Leben.

Es ist daher ein großes Verdienst von Fröbel, daß er die Bemühungen der Philanthropinisten für die technische Beschäftigung der Jugend wieder aufgenommen und fortgesetzt hat. Von seiner falschen psychologischen und pädagogischen Theorie muß man freilich absehen.[81]) Aber sicherlich hat er höchst zweckmäßige Übungen für die Ausbildung praktischer Handfertigkeit eingeführt, und sie gewähren zugleich einen leichtern Übergang zur Kunst, die der Beschäftigung mit dem Guten so nahe steht. Die Fröbelschen Beschäftigungen der Jugend sind besonders deshalb so zweckmäßig, weil sie viel elementarer sind, als die früher hergebrachten Übungen, auch viel elementarer, als die der Philanthropinisten. Das Flechten z. B. ist ein besserer Ausgangspunkt zweckmäßiger Handthätigkeit, als das Stricken und geht diesem am besten voraus, und in demselben Verhältnisse steht das Ausstechen, das Durchziehen mit Wollfäden zum Nähen.[82]) Für die Schulzeit bezeichnet das Handwerksbuch von Barth und Niederley einen Fortschritt.[83]) Für die Gartenbeschäftigung giebt es noch keine An-

[80]) Vgl. Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft, S. 341—43, Herbart, Psychologie als Wissenschaft, § 129 (W. W. VI, 206 ff.) und Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. II, S. 86 und 87.

[81]) „Sätze, wie das alles Sein aus dem Ursein hervorgegangen, jedes Einzelne auch das Ganze, das Kleinste auch das Größte enthalte oder wie er sonst seine Alleinheitslehre ausspricht, gehören in die dunkelste Region der Philosophie, können aber bei den Fragen, um die es sich bei der Erziehung und dem Unterrichte der Kinder handelt, nichts entscheiden." Sie stammen „aus einer verfehlten und längst für ganz unbrauchbar erkannten Naturphilosophie." Strümpell, Zum Andenken an Friedrich Fröbel, Leipzig 1882. S. 11.

[82]) Vgl. Barth und Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. 2. Aufl. 1880.

[83]) S. auch Barth und Niederley, Die Schulwerkstatt. Ein methodischer Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in die Schule. Leipzig 1882.

leitung[84]) und auch das Spielzeugmaterial ist noch nicht in ein angemessenes Verhältnis zum Unterrichte gesetzt,[85]) das selbst bei der Privatlektüre nicht durchgeführt ist. Ist doch noch nicht einmal der Stoff des Lesebuchs so geordnet, daß ein jedes einzelne Stück entweder als ein zur allgemein menschlichen Entwickelung gehörendes litterarisches Denkmal oder als eine wohlabgerundete Zusammenfassung des darüber im Unterrichte durchgearbeiteten Stoffs betrachtet werden könnte.[86])

Wenn keine Mitteilungen des Lehrers an die ganze Klasse stattfinden, ist Freiheit des Sprechens und der Unterhaltung in den Schranken, wie sie für das Turnen gezogen sind, ja Freiheit zu einem gemeinsamen, die Arbeit anregenden Gesange (nach Credner, die Stoysche Erziehungsanstalt S. 55) zu gestatten; denn die technischen Beschäftigungen sollen eine unmittelbare Vorbereitung für das Leben gewähren, in dem die mechanische Arbeit durch gewohnheitsmäßige Einmischung geistiger Elemente gehoben und erleichtert werden muß. Daneben kann ein Schüler dem andern zeigen, was zu thun ist oder es sich von diesem zeigen lassen, und einer kann dem andern nachahmen. Aber wo es sich um Formen handelt, zuvor sorgfältige Beschreibung derselben und Abschluß mit malenden Zeichnen. Im übrigen hat sich der technische Unterricht gerade davor zu hüten, daß er die theoretische Richtung des übrigen Klassenunterrichts nachahmt. Wenn z. B. ein Kegel aus Pappe gefertigt werden soll, so wird derselbe nur gezeigt und aus andern Körpern herausgefunden, nicht beschrieben. Wenn die Entwerfung des Netzes gelehrt wird, so werden die Begriffe Grundfläche, Mantel &c. zwar gebraucht, aber auch nur durch Zeigen klar gemacht. Es zeichnen alle Schüler sogleich nach. Sobald die

---

[84]) Vgl. jetzt Erasmus Schwab, Der Schulgarten. 1876. Derselbe Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. 1878; C. Heinrich; Anlage, Bepflanzung und Pflege der Hausgärten auf dem Lande. Anleitung für Lehrer. 1879. Beyer, a. a. O. S. 140. Der Schulgarten.

[85]) Vgl. die Arbeiten von Fölsing, Ziller, Öhlwein und Bartholomäi in den Jahrbüchern II, S. 103 und 107. III, S. 80, IV, S. 60, VIII, S. 62 ff., von Uhle, Die Kinderspiele bei den Griechen (im Anschluß an Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertume) in den Monatblättern f. w. Päd. S. 109 ff. Außerdem Waitz, Allgemeine Pädagogik, S. 122—135, Stoy, Haus-Pädagogik, S. 71 ff.; J. Paul, Levana I, § 48 ff., Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel, S. 359 ff. und Zingerle, Kinderspiel bei den alten Deutschen. Ferner Gutmuts und Georgens.

[86]) Anfänge haben wir in Rein, Bliedner, Pickel und Scheller, Das erste Lesebuch; Thrändorf, Lesebuch für das dritte Schuljahr.

Mehrzahl der Schüler sicher weiß, wie das Netz zu zeichnen ist, geht es sogleich an das Arbeiten. Die, welche noch nicht sicher in der Zeichnung des Netzes, werden darin im Fortschreiten der Arbeit von den Gewandteren unterwiesen und unterstützt, und sie haben das Entwerfen des Netzes erst dann genau anzugeben, nachdem die Arbeit unter Anleitung der Gewandteren ausgeführt ist.[87])

d. Der Gesang.

Das letzte Hauptfach der dritten Reihe von Unterrichtsfächern ist endlich der Gesang, der allein aus dem ganzen Gebiete der Musik als ein gemeinsamer Unterrichtsgegenstand behandelt werden kann, und der sich ebenso leicht, wie das Zeichnen, dem einzelnen Zöglinge zugänglich machen läßt. Er trägt gleichfalls dazu bei, daß sich eine engere Verbindung der Erziehung mit der Kunst knüpft. Überdies steht er zu dem herrschenden Gemüthszustande, den der Unterricht auf jedem Gebiete bei dem Zöglinge erzeugen soll, und zu seinem Interesse für dieses Gebiet, in einer angemessenen Beziehung. Das Interesse soll ja als Gefühl, ja als bleibende Gefühlsstimmung den Zögling erfüllen, und es liegt in der Natur eines lebendigen Gefühls, daß es zur Entäußerung, insbesondere auch zum Gesange hindrängt.[88]) Die Formaläſthetik weist zwar nach, daß der Ausdruck des durch Töne ein höchst unbestimmter und verschwommener ist (Hanslick),[89]) und daß die ästhetische Bedeutung der Töne auf einem solchen Ausdrucke nicht beruht; eine Musik kann in der That sehr ausdrucksvoll und doch um schön sein. Aber das Bedürfnis eines Ausdrucks des Gefühls stellt sich bei lebhafter Betrachtung der Natur und Menschenwelt unzweifelhaft ein, und wenn sie im Unterrichte erreicht wird, so kommt ihr der Gesang in rechter Weise entgegen. Nur muß sich der Text und seine Behandlung dem besondern Sachgebiete genau anschließen, und Text und Melodie müssen, ganz abgesehen von ästhetischen Anforderungen, in Angemessenheit zur Individualität des Geistes und des Stimmorgans stehen. In beiderlei Beziehung stellen die volkstümlichen melodischen Kinderreime, die sogenannten Mutterlieder, die im Liederhort von Rochholz enthalten sind, ein wirkliches Muster auf. Sie halten sich ganz im Gesichtskreise des Kindes und überschreiten auch

[87]) Über das Verhältnis der technischen Beschäftigungen zu den übrigen Fächern s. § 22.

[88]) Vgl. A. O. Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. Altenburg. H. A. Pierer 1890.

[89]) Vom musikalisch Schönen. 6. Aufl. Leipzig 1881.

die engbegrenzte Stufenfolge von Tönen nicht, die dem Kinde in der Kindergartenzeit zu Gebote steht.

Um des Zwecks des Gesanges willen ist auch darauf zu achten, daß die physiologischen Bedingungen eines reinen Singens erfüllt werden. Während des Gesangs ist demnach zu halten auf Hervortreten der Brust und Aufrechthalten des Kopfes, also nicht Zusammenpressen des Kehlkopfes, auf hinreichende Öffnung des Mundes, besonders zu reiner Aussprache der Vokale, auf richtiges Athemholen bei den Absätzen. Das letztere muß schon vorher beim Sprechen des Textes geübt worden sein, wie auch das Herausfinden des Rhythmus und Bezeichnung desselben durch Taktschlagen, wenn auch das Singen (z. B bei dem Liede: „Der Lenz ist angekommen") Modifikationen nötig macht. Dagegen beim Sprechen nicht solche Dehnungen und Wiederholungen wie beim Singen (z. B. des angeführten Liedes). Das wäre eine Verletzung der poetischen Form.[90]) —

So haben wir die dreifach gegliederte Reihe der Unterrichtsfächer durchlaufen, deren Glieder sämtlich stets gleichzeitig im Erziehungsunterrichte vertreten sein müssen. Innerhalb des einzelnen Unterrichtszweiges kann wohl eine Gedankenreihe zeitweise hinter der andern zurücktreten, wie es die kulturhistorische Gedankenfolge und der Zusammenhang der systematischen Entwickelung bringt. Aber kein Unterrichtszweig darf jemals für sich allein, es darf niemals einer nach dem andern kultiviert werden, es darf keiner zuweilen gänzlich pausieren, es darf keiner auf ein späteres Alter, auf eine höhere Unterrichtsstufe verschoben werden. Wo man das versucht und anrät, verirrt man sich in den Fachunterricht, man benutzt nicht alle Veranlassung, die der Unterricht oder die Individualität einem Lehrstoffe gerade jetzt darbietet, und versäumt die darin enthaltenen Voraussetzungen für die Fortsetzung des Unterrichts.

Mit der Nachweisung der für den Erziehungsunterricht konstanten Reihe von Lehrfächern sind wir nunmehr an die Grenze der Grundlegung zum erziehenden Unterrichte gelangt. Nur einige abschließende Betrachtungen haben wir im nächsten Paragraphen noch hinzufügen, bevor wir zur allgemeinen Methodik des Unterrichts übergehen, die uns von der Unterrichtslehre noch übrig ist.

[90]) Über die Methode des Gesangunterrichts s. d.e Abhandlungen von Dornstedt, Th. Wiget, Schneider und J. Helm in den Jahrbüchern I. S. 184 ff.; IV, S. 25 ff.; VIII, S. 260 ff.; X, S. 251 ff.; XIII, S. 80 ff.; XV S. 259 ff. und im 8. Schuljahre von W. Rein.

§ 22.

Das individuell-vielseitige Interesse der Persönlichkeit.[1])

Wir haben gesehen, wenn man die Forderung sittlich-religiöser Bildung mit der geistigen Natur des Menschen zusammenhält, so ergiebt sich für den Zögling die Forderung einer Mannigfaltigkeit von Unterrichtsfächern, die sich in drei Hauptreihen vor uns ausgebreitet hat. Weil aber sittlich-religiöse Bildung ohne eine mannigfaltige anderweitige Bildung nicht denkbar ist, so scheint sich daraus die weitere Forderung zu ergeben, daß eine Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit des Wissens und Könnens bei dem Zöglinge zu erstreben sei. Die zweite Forderung ist jedoch nur mit einer Einschränkung gültig; den Wissen und Können kann ja nicht selbst Zweck des pädagogischen Unterrichts sein, sondern nur ein Mittel für das Wollen, das innerhalb der verschiedenen Vorstellungskreise entstehen soll, und dem Wollen kann man sich bei der Bildung des Gedankenkreises durch Unterricht nur bis zum Interesse annähern, weil Unterricht noch nicht Zucht ist. Aus dem Verhältnis der sittlich-religiösen Bildung zu der Natur des Geistes ergiebt sich daher nur die Forderung eines mannigfaltigen, vielseitigen Interesses an den Zögling.

Die sittlich-religiöse Bildung fordert aber weiter, wie schon nachgewiesen ist, und sie fordert auch im Geiste der Idee der Vollkommenheit, daß das mannigfaltige, vielseitige Interesse sich bei dem Zöglinge vereinige in der allerdings nur formellen Einheit des Bewußtseins, in der allmählich sich bei ihm auferbauenden Person, die eine Voraussetzung des Charakters ist[2]) und dem Individuum auch erst eine bedeutende Wirksamkeit in seinem Berufe sichert, und das führt uns auf den zweiten Begriff der Konzentration, von der wir

[1]) Vgl. Grundlegung, § 19. Vielseitigkeit und Persönlichkeit, sowie Willmann, Päd. Vorträge. IV. Verknüpfung der Lehrfächer.

[2]) Vgl. Strümpell, Psychol. Pädagogik. Kap. 14. Die Bildsamkeit des Kindes. S. 150.

schon früher einen andern Begriff ausgebildet haben.[3]) Nach dem hier sich aufdrängenden Begriffe ist die *Konzentration* die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings. *Die Person* ist hier *das Centrum*, worauf *das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muß*, und *der Konzentration in diesem Sinne* ordnet sich die *Konzentration in dem ersten Sinne*, wonach *das Centrum alles Unterrichts der Gesinnungsstoff* ist, ganz von selbst unter. *Denn die Vereinigung des Mannigfaltigen läßt sich erreichen durch die kulturgeschichtliche Entwicklung des Unterrichts, wenn sie wirklich fortschreitet, wie die Entwicklung des Einzelnen.*[4]) Dazu gehört außer dem schon erwähnten symphronistischen Studium der litterarischen Werke,[5]) die Profangeschichte muß in ein solches Licht gestellt werden, daß die Betrachtung darüber dem Zöglinge als eine Erweiterung und Fortführung der Betrachtungen über biblische Geschichte und die dazu in Beziehung zu setzenden Gesinnungsverhältnisse der Heimat, der Nationalität (Märchen), des modernen Bewußtseins (Robinson) erscheint.[6]) Nachdem z. B. die Elementarstudien zu den heidnischen Nordsachsen hingeführt haben, und nachdem durch die Geschichte der Patriarchenzeit die Betrachtungen über die Bedeutung des Christentums zu vorläufigem Abschlusse gebracht sind, können die nächsten Profangeschichtsreihen an den Fragen fortlaufen: wie ist das

---

[3]) In § 17, Die Hauptarten der Erziehungsschulen. S. 157. Vgl. auch § 25.

[4]) „Die Hauptfrage, auf deren Beantwortung es bei der Untersuchung über die *rechte Konzentration* ankommt, ist: ob das Subjekt nach den Objekten oder nicht vielmehr die Objekte nach den Subjekten, d. h. dem zum sittlichen Charakter allmählich und in psychisch-gesetzlicher Weise zu erhebenden Subjekte sich richten solle. Da nun im ersten Falle die Entwicklung der moralischen Haltung und geistigen Gesundheit, welche Ethik und Psychologie fordern, dem Zufalle oder gelegentlichen Einwirkungen des guten Willens überlassen sind, aber nicht als die herrschenden Gedanken in der Organisation des Lehrplans erscheinen, so sollen sich die Objekte nach den Subjekten richten. Wie das möglich sei? — Darauf anwortete Ziller: *kulturgeschichtlich*; denn auf diese Weise ordnet sich die Konzentration im objektiven Sinne, d. h. das System der Stoffe ganz von selbst der Konzentration im subjektiven Sinne, d. h. dem System der Vorstellungen unter, indem das Mannigfaltige, welches successiv auftritt, nach der Entwicklungsreihe der Apperceptionsstufen, und welches simultan auftritt, nach einer bestimmten Apperceptionsstufe sich richtet, und so lehrplanmäßig die Bahn der sittlichen Charakterentwicklung durchlaufen wird. *Vogt* in den Erläuterungen zu Jahrbuch XVII, S. 87.

[5]) S. § 21: Die Hauptfächer des Unterrichts, S. 216.

[6]) Über die Verbindung zwischen nationaler und biblischer Geschichte s. *Zillig*, *Der Geschichtsunterricht* (Jahrb. XIV, S. 135).

Cristentum zu den Nordsachsen gekommen? wie zu den Franken? wie zuerst nach Deutschland? In ähnlicher Weise geht später eine Reihe der römischen Geschichte von dem Gedanken aus: auf dem Boden des römischen Reichs und im Zusammenhange mit der Völkerwanderung hat sich das Cristentum von den Zeiten der Apostelgeschichte an ausgebreitet, wie ist das geschehen?[7])

Durch solche Gedankenreihen wird ein einheitlicher Faden für die persönliche Entwicklung des Zöglings gewonnen und zwar zunächst in Bezug auf seine Zwecke und Motive. Denn diese können bei der Bearbeitung des Gesinnungsstoffs festgestellt werden, während er die der allgemein menschlichen Entwicklung zu Grunde liegenden Zwecke kennen lernt und beurteit. Wenn er dann die Naturbedingungen, sei es in der Naturkunde, sei es in der Geographie, erwägt, die notwendig waren, damit die Menschheit ihre Zwecke verwirklichte, so lernt er dabei die Natur überhaupt nach ihrer materiellen und formalen Seite kennen, und daraus hat er selbst die Mittel und Kräfte für seine künftigen Zwecke zu schöpfen. Er lernt sie also auch für sein eigenes Handeln kennen und übt sich dafür in ihrem Gebrauche, während er zugleich seinen Körper und dessen vornehmste Organe, Auge und Hand, für das Handel geschickt macht. Das Turnen kann sich allerdings abtrennen von den Konzentrationsstoffen, weil es nach physiologischen Gründen zu ordnen ist, die außerhalb der Pädagodik liegen. Daher müssen auch die Schülerabteilungen nicht mit den Klassen zusammen fallen, sondern können sich nach den Unterschieden der Kraft und ihrer Ergänzung, der Gewandtheit, gliedern, auch innerhalb derselben Riege darf nicht das gleiche Maß der Anstrengung von Allen gefordert werden. Nur an einzelnen Stellen, z. B. bei der Nachbildung einer Aufstellung in einer Schlacht schließt sich das Turnen unmittelbar an die Konzentrationsreihe an. Aber schon die technischen Beschäftigungen können sich genau anschließen. Wenn dann der Zögling weiter an der Hand einer solchen Lectüre, die der Entwicklung der Gesinnungsverhältnisse nachfolgt, Sprachbildung gewinnt, wenn er das Wechselnde und Vergängliche der äußeren Erscheinungswelt bei der nach den Konzentrationsstoffen fortschreitenden Betrachtung von Geschichte und Natur, sei es mehr, sei es weniger vollständig, im Raumbilde darzustellen und festzuhalten vermag, so erwirbt er die wichtigsten Darstellungsmittel für Inneres und Äußeres, und für all sein Streben gewinnt er zugleich, wenn aller

[7]) Ausführlicher ist dieser Fortschritt des geschichtlichen Fortschritts dargestellt bei Zillig, a. a. O. S. 198 ff.

Unterricht auf Erzeugung von echtem Interesse gerichtet ist, die rechte Gefühlsstimmung; er lernt es auch, ihr den rechten Ausdruck zu geben, seine ganze Sinnesweise wird da, wo sie nicht unmittelbar auf das Gute hingeht, wenigstens in eine ästhetisch-wohlgefällige Verfassung versetzt, und sein Streben nach dem Guten selbst ruht immer auf dem Glauben an eine höhere Wirksamkeit, die in der Welt waltet.[8]) So hört das bloße Neben- und Nacheinander der Unterrichtsfächer auf; um die Gesinnungsstoffe gruppiert, wirken sie für das persönliche Leben des Zöglings zusammen. Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunkt und Brennpunkt, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, von dem aus diesen ihre Bedeutung, wie ihre Berechtigung für das Ganze der Charakterbildung bestimmt wird, ja von dem aus sie nicht bloß hie und da einmal, sondern fortwährend, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, die Richtung erhalten, in der sie sich dem Ganzen einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben. So hört die Gefahr auf, daß das Viele des Unterrichts als ein zielloses Aggregat in Verbindung mit der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen überhaupt fort und fort eine Menge von entgegengesetzten, in ihren Wirkungen sich schwächenden und vernichtenden Vorstellungen ins Bewußtsein bringt und die Einheit desselben bedroht.[9]) Das Viele wird durch ein inneres Band zusammengehalten,

---

[8]) Die Verbindung der einzelnen Lehrfächer im Sinne der Konzentration zeigen an einzelnen Beispielen die von P. Conrad in dem Päd. Korrespondenzblatt 1881, S. 68 ff. und 1882, S. 14 ff. mitgeteilten Konzentrationstabellen aus der akademischen Seminar-Übungsschule in Leipzig, in denen nach der Praxis dieser Schule die Unterrichtsziele der einzelnen Fächer für je einen oder zwei Monate im voraus möglichst genau und mit Hervorhebung ihrer Beziehung aufeinander bestimmt sind. Für die Prima des Gymnasiums ist zu vergleichen die Tabelle von O. Frick (Verwertung 2c. S. 43). Andere Beispiele in der Praxis der Erziehungsschule, Band I ff.

[9]) Vgl. O. Frick (Verwertung 2c. S. 86) und O. Willmann, Didaktik. Braunschweig 1882. S. 388 ff. und 406, an welcher letzteren Stelle es heißt: „In der mangelhaften Amalgierung älterer und neuerer Wissensstoffe liegt auch die Schwäche unserer Lehrpläne; sie sind durch Cumulierung, nicht durch Wachstum von innen heraus zustande gekommen und haben selbst Zusammengehöriges aus pedantischer Vorliebe für das Fachwerk und in falschem Streben nach Vollständigkeit auseinander gerissen. Jedem einzelnen der Bildungselemente nachgehend, haben sie zu wenig die Einheit der Bildung im Auge behalten; anstatt der innern Gestaltung an einem wohlverbundenen Ganzen von

es läßt sich von den kulturgeschichtlichen Stoffen wirklich einheitlich gestalten, und zwar kann der ganze Unterrichtsstoff, wie heterogen immerhin in seinen einzelnen Bestandteilen, in ein formell einheitliches Ganze verwebt werden, wie es die werdende Person des Zöglings verlangt. Es entsteht so eine einzige reihenförmig wohl geordnete, innig verflochtene, in innerem Zusammenhange stehende Vorstellungsmasse, und wenn auch von derselben vermöge der Enge des Bewußtseins immer nur weniges auf einmal gegenwärtig ist, so wird es doch vermöge des Zusammenhangs, in dem es steht, durch den ganzen Menschen getragen, und dieser kann sich in jeder Geistesäußerung zeigen.

Nur müssen unausgleichbare Widersprüche z. B. in den Gesinnungsstoffen vermieden werden, wie sie im Leben Jesu durch die Harmonisirung der Evangelien entstehen. Es muß deshalb, abgesehen von den, namentlich für Weihnachten und den Himmelfahrtstag gegebenen Vorstellungen auf ein einziges Evangelium gegründet werden, damit eine zusammenstimmende Gedankenreihe entstehe.[10]) Werden dann, sei es im Unterrichte, oder in der Erbauungsstunde, sei es im spätern Leben, dem Zöglinge widersprechende Züge aus andern Evangelien bekannt, so muß die ideale Bedeutung des Lebens Jesu schon so stark ausgebildet sein, daß die Verschiedenheiten in den äußern Ereignissen dagegen als unbedeutend und gleichgültig erscheinen.

Es muß auch an die Stelle des rein logischen Gedankengangs, den die Fachwissenschaften einschlagen, wie wir wissen, der psychologische treten,[11]) der ohnehin der Natur des Geistes angemessen ist und auf eine eigentümliche, zum Teil selbst für den Unterricht vorbildliche Weise auch in der Geschichte der Wissenschaften ausgeprägt ist.[12]) Der logisch-systematische Zusammenhang muß allerdings auch

---

recht verarbeiteten Kenntnissen und geistig durchdrungener Fertigkeiten einen festen Kern zu geben, um den sich das bunte Vielerlei von Anregungen und Belehrungen, wie es ein geistig bewegtes öffentliches Leben mit sich bringt, sammle und ordne, ist unser Unterricht selbst dem Vielerlei verfallen und hat die Polymathie, welche als peripherisches Ende der Bildung ihren unbestrittenen Wert besitzt, in deren innerste Regionen vordringen lassen."

[10]) So bei Thrändorf, Das Leben Jesu. Dresden 1890.

[11]) Über den Unterschied zwischen diesen beiden Wegen s. Vogt, Die Überbürdung in den deutschen Gymnasien. (Jahrbuch XII, S. 121 ff. und S. 130 ff.)

[12]) Vgl. Du Bois-Reymond, Über Geschichte der Wissenschaft. Berlin 1874. S. 42.

ausgebildet werden, weil ohne ihn ein vernünftiges Leben nicht zu erreichen ist. Der Unterricht darf ihn aber nicht nach der Art der Fachwissenschaften überliefern, sondern muß ihn durch seine eigentümlichen Gedankenbewegungen schaffen, und das entspricht gleichfalls, wie sich in der allgemeinen Methodik des Unterrichts zeigen wird, der natürlichen Geistesentwicklung. Das Fortschreiten nach Art der Fachwissenschaften darf erst hinzutreten, nachdem das Material für ihre Grundlagen auf psychologischem Wege durchgearbeitet worden ist.

Das Viele, das in das persönliche Geistesleben des Zöglings einzuordnen ist, gehört übrigens teils der Natur der Sache nach zu der kulturgeschichtlichen Entwicklung, an deren Faden der Unterricht fortschreitet, teils wird es ihm aus psychologischen Gründen untergeordnet, und die Einordnung in das persönliche Geistesleben des Zöglings muß natürlich mit all den Modifikationen erfolgen, die durch den standesmäßigen *Individualitätskreis* des Einzelnen und der Schulart, wozu er gehört, bedingt sind. Es müssen also die Erweiterungen und Beschränkungen eintreten, die dadurch geboten sind, und mit Rücksicht darauf muß der Einzelne bald nach seiner Heimatssphäre näher bleiben, bald muß er von da aus weiter in die Vergangenheit und die Ferne schweifen.[13])

Aber immer müssen die verschiedenen Arten des Stoffes bearbeitet werden, die wir nachgewiesen haben, und wenn einzelne Teile des Stoffes von anderen abhängig sind, so müssen diese jenen vorangestellt oder doch nachträglich dazu in Beziehung gesetzt werden; freilich ist die Abhängigkeit wiederum nicht nach logischen, sondern nach psychologischen Gesichtspunkten zu beurteilen. So kann die Geschichte in der Schule von der Reformation übergehen zur Entdeckung von Amerika und von dieser zu den Bahn brechenden Entdeckungen der Portugiesen, ebenso von den Freiheitskriegen zur französischen Revolution sowohl, wie zu Friedrich dem Großen. *Auch von den Interessen setzt an bestimmten Stellen des Gedankenkreises das eine das andere voraus.* Es läßt sich z. B. keine *spekulative* und *ästhetische* Betrachtung so, wie sie sein sollte, anstellen, wenn nicht das zu Grunde liegende *empirische* Material hinreichend bekannt ist, und wenn doch das Warum? früher erörtert wird als das Was?, wenn erklärt und kritisiert werden soll, was noch nicht vollständig beobachtet worden ist, so entsteht eine besondere Art der Frühreife, die Frühreife des Reflektierens, die ein Hindernis für eine Vertiefung in die Anschauung und für ein sich daraus entwickelndes gründ-

[13]) Vgl. *Grundlegung* § 20 Vielseitigkeit des Interesses und Individualität.

liches Denken und Urteilen ist. Es entsteht weiter die Neigung zu voreiligem Absprechen über entgegengesetzte Lehren, deren Voraussetzungen man nicht würdigen kann, und die Neigung zu starren Behauptungen, die man nicht zu begründen vermag, die aber an die Stelle wohlbegründeter Überzeugungen treten. So ist es insbesondere auch, wenn angebliche Resultate spekulativ-biblischer Kritik überliefert werden sollen, ehe der Zögling das Material der biblischen Berichte kennt und die darin etwa enthaltenen Widersprüche sich zum Bewußtsein gebracht hat, und ohne daß die Gedanken bei ihm ausgebildet worden sind, welche einen Weg anzeigen, auf den die aus den Widersprüchen entstehenden Schwierigkeiten sich vermeiden lassen. Ohnehin verstößt eine solche Methode gegen die in meiner „Broschüre gegen Lang" nachgewiesene Bedeutung der Bibel, aus der vor allem auch folgt, daß der Zögling in alle Hauptteile der Bibel eingeführt und zu einem selbständigen Forschen in derselben angeleitet werden muß, ganz abgesehen von der pädagogischen Verpflichtung zu Anregung der Selbstthätigkeit auf dem Unterrichtsgebiete überhaupt. Das selbständige Forschen in der Bibel wird nun zwar durch das Vergleichen verschiedener Berichte über dasselbe Ereignis gar sehr gefördert; aber sie dürfen im Unterrichte nicht künstlich zusammengestellt werden, wie es von der gelehrten Forschung geschieht, sondern nur da, wo der Fortschritt der Konzentrationsstoff oder ähnliche Veranlassungen mit Notwendigkeit darauf führen; sonst tritt auch die erste empirische Erkenntnis der Spekulation zeitlich viel zu nahe. Solche Abhängigkeits-Verhältnisse der verschiedenen Stoffe und Interessen voneinander müssen stets respektiert werden, und immer müssen auch die verschiedenen Interessen, die an dem Stoffe lebendig werden sollen, bei dem Zöglinge zum Gleichgewicht gelangen; sonst fehlt es bei ihm, an der gleichmäßigen Durchbildung des Gedankenkreises, und es treten dann von der einen oder andern Seite Hemmungen für seine sittlich-religiöse Geistesentwicklung ein. Es darf also bei aller Schonung für sein individuelles Streben doch keine ausschließende Einseitigkeit und Beschränkung, keine überwiegende Inklination nach der einen oder andern Richtung bei ihm gestattet, es muß eine jede Richtung gemäß der Idee der Vollkommenheit in dem Verhältnis, in welchem sie zum Ganzen der Bildung steht, ausgebildet werden. Das sympathetische Interesse der Teilnahme, das den Einzelnen gilt, darf bei ihm z. B. nicht stärker hervortreten, als das gesellschaftliche Interesse oder umgekehrt, und das gesellschaftliche Interesse darf nicht, wie bei manchen Politikern und Sozialisten, ohne das sympathetische Interesse gepflegt werden, sondern muß auf diesem ruhen. Das religöse In-

teresse muß mit beiden verschmolzen sein, darf sie aber nicht verdrängen wollen, ja es darf nicht einmal dem Ethischen vorgreifen, statt ihm nachdem es mit voller Bestimmtheit klargelegt ist, durch die Beziehung auf den göttlichen Willen eine höhere Weihe zu verleihen. Auf dem ethischen Gebiete selbst darf man z. B. nicht bloß stark, energisch oder lieber gerecht als wohlwollend oder umgekehrt, lieber klug als moralisch, freilich auch nicht moralisch und unklug sein wollen. Innerhalb der Interessen der Erfahrung darf dem ästhätischen und spekulativen Interesse der Boden des empirischen Interesses nicht fehlen, man darf freilich auch nicht bei dem empirischen Interesse stehen bleiben, und man darf nicht bloß einmal empirisch erklären wollen, was auf spekulativem Wege abgeleitet werden kann, zumal die Gelegenheiten für die Spekulation bei dem Schulunterrichte immer verhältnismäßig beschränkt sind. Das religiöse Interesse darf ferner dem empirischen nicht voraneilen und es abstumpfen, z. B. indem darauf, daß Gott alles zweckmäßig und wunderbar geordnet hat, an der Stelle hingewiesen wird, wo dem Geiste der Naturkenntnis gemäß nachzuweisen ist, wie es geordnet ist und worin die Zweckmäßigkeit oder auch nur die bei ihr vorauszusetzenden empirischen Verhältnisse bestehen. Allerdings darf das Zweckmäßige, das auf Absicht beruht, auch nicht übersehen oder durch Darwinische Erklärungen verdunkelt werden. Es darf nicht einmal eine Seite der naturwissenschaftlichen, mathematischen, sprachlichen Fächer, ja es darf nicht ein einzelnes Turngerät, eine einzelne technische Beschäftigung so kultiviert werden, daß die übrigen gänzlich dahinter zurücktreten müssen. Die Interessen, die angeregt werden, entfalten sich aber bei dem Unterrichte in eigentümlichen Gedankenbewegungen, und sie verflechten sich auch in eigentümlicher Weise. Beides läßt sich im Fortschritt der kulturgeschichtlichen Entwicklung, die den ganzen Unterricht beherrscht, darstellen. Versucht man es ohne Anschluß daran, wie es Herbart wirklich versucht hat, so können nur einzelne Züge hervortreten, die in der Natur und dem Wechselverhältnis der Interessen begründet sind.

Alle Interessen der Teilnahme und der Erfahrung müssen, um Bestandteile der Person zu sein, bleibende Gemütszustände des Zöglings werden. In ihnen müssen für alle seine Zukunft die Quellen seines Wollens und seiner Wirksamkeit liegen. Sie müssen also nicht bloß deshalb bei ihm lebendig gemacht werden, damit besser, leichter und rascher gelernt werde, und sie dürfen nicht bei ihm schwinden, nachdem der unmittelbare Erfolg des Lernens erreicht ist. Vielmehr müssen sie, selbst während die Stoffe des Unterrichts vielleicht

einem ganz andern Material in seinem Geiste Platz gemacht haben, als bleibende Resultate alles Lernens zurückbleiben, damit das Wollen aus ihnen fort und fort Antrieb und Kraft auf jedem Gebiete, auf dem es sich beschäftigt, schöpfe. Soll es dahin kommen, so muß freilich schon der Stoff, an dem es haftet und mit dessen Hülfe es jeder Zeit reproduziert werden kann, von solcher Art sein, daß es bleibend werden kann. Es darf nichts gelernt, memoriert, dargeboten werden, was bloß einen augenblicklichen, vorübergehenden Wert hat. Schriftsteller, wie Plutarch, Arrian, Virgil oder Horaz, den selbst Lessing nicht vollständig gerettet hat, Gedichte und Lieder von einem beliebigen neuern Autor sollten der Schule fern bleiben, es müßte denn sein, daß sie zum Teil der Kritik wegen studiert würden, wie schon Charles XII., von dem Schlosser sagte, er sei nicht viel besser als ein Roman. Bis zu der Fibel, dem Lese- und Übungsbuch herab muß der Grundsatz durchgeführt werden, daß der Gedankeninhalt des Unterrichts nicht bloß für die erste Jugend, sondern auch für den Jüngling und Mann als ein Träger der allgemeinen Bildung eine Bedeutung habe. Er muß das Material in diesem Sinne noch mit gleichem Interesse studieren; er muß es noch zum Gegenstande seines Nachdenkens machen können, und bei den Stoffen, in denen der Fortschritt eines Volks, ja der Kulturvölker der Menschheit niedergelegt ist, bei klassischen Stoffen, die den Charakter ewiger Jugendlichkeit und Schönheit an sich tragen und deren Gedankenreichtum sich nicht erschöpfen läßt, bei heimatlichen Stoffen für die unser Gemüt schon im voraus gewonnen ist, bei allem endlich, was sich diesen Stoffen anschließt, z. B. bei populären Darstellungen, die von einem Kenner auf dem betreffenden Gebiete herrühren, kann das wirklich stattfinden. Auf solchen Stoffen muß daher der Unterricht auch immer ruhen, auf sie muß er wenigstens immer zurückbezogen werden, und es ist folglich im strengsten Sinne des Worts so, wie Goethe sagt: für die Jugend ist das Beste (freilich immer nur das Beste in seiner Art) gerade gut genug; es darf gar nicht niedriger stehen, sonst würde das beharrliche Interesse nicht sicher genug begründet werden.[14]) Aus demselben Grunde muß auch, besonders bei Geschichtlichem, Geographischem, so vieles Zufällige abgestreift werden, damit das dauernde Allgemeingültige

[14]) Vgl. Mager, Päd. Revue VII, 545: „Unsere größten Dichter und Prosaisten müssen es sich zur höchsten Ehre rechnen, wenn sachkundige Pädagogen ein und das andere ihrer Werke geeignet finden, bei der Bildung der Jugend benutzt zu werden."

rein zurückbleibe. Solches Allgemeingültige ist z. B. das Religiöse, das nicht bloß partikularer Natur ist, das Sittliche und Ästhetische, das Naturnotwendige, das Begriffliche im Gegensatze zu dem, was uns bloß in subjektiven Vorstellungen, Gefühlen, Einbildungen gegenwärtig ist, das Volkstümliche, das Epische als die Grundgestalt alles Poetischen, ja selbst die natürliche Bodenbeschaffenheit eines Landes als Träger der wechselnden politischen Gestaltungen; alles der Art muß beim Unterrichte ganz besonders hervortreten, damit das Interesse fest begründet werde. Auf der andern Seite muß *alles Unwissenschaftliche*, Geschmacklose, Unsichere, noch im Schwanken eines unentschiedenen Streits Begriffene, alles, was bloß lokaler, partikularer Art ist, alles Nebensächliche, was das zuverlässig Allgemeingültige und vielleicht das Wichtigste davon verdunkeln würde, schon darum vom Unterrichte fern gehalten werden, weil es unwahrscheinlich oder doch ungewiß ist, daß es der Zögling, selbst wenn er es sich im Augenblicke aneignet, auch späterhin noch festhalten werde. Zweifelhaftes muß aber beim Unterrichte wenigstens als zweifelhaft erscheinen.

Das Interesse ist übrigens nicht bloß auf die Zukunft berechnet. Denn man darf nicht etwa meinen, wenn auch die Beschäftigung mit dem Stoffe dem Schüler an der Gegenwart die peinlichsten Anstrengungen koste und ihm noch so lästig falle, so schade das nichts. Das müsse ertragen werden um des bleibenden Gewinns willen, der daraus resultiere, und vielleicht auch aus *Pflichtgefühl*. Das hat nun wenigstens dann einen Sinn, wenn der Zögling auf dem betreffenden Gebiete des Willens schon fähig ist, der allein Pflichten erwägen kann, oder wenigstens des Interesses, das in der Richtung des Willens liegt. Die Bedingung wird allerdings sehr gewöhnlich weggelassen, es wird Pflichterfüllung auch von dem verlangt, der den Willen oder auch nur den Anfang desselben, das Interesse, noch gar nicht besitzt. Ist das schon falsch, so überhaupt die Sorglosigkeit in Bezug darauf, ob das Interesse schon *in der Gegenwart* empfunden werde. Denn der künftige Gewinn, der alle Qual und Pein in der Gegenwart aufwiegen soll, kann gar kein bleibendes Besitztum werden, der Gemütszustand des Interesses, durch den allein er es werden könnte, kann selbst gar keine feste und dauernde Gestalt annehmen, wenn das Schulleben dem Zöglinge nur als eine Reihe von unangenehmen und widerwärtigen Gefühlen in der Erinnerung vorschwebt. Diese sind dann notwendiger Weise ein Hindernis für die Fortdauer des Interesses.*)

*) Mit Recht sagt *Goethe*: Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel wahrer Bildung zerstört und uns auf das Ende hinweist, statt uns auf dem Wege selbst zu beglücken!

Daher muß die allererste Sorge bei dem Unterrichte dahin gehen, daß seine Gegenstände dem Zöglinge leicht fallen, daß sie ihn in eine heitere Stimmung versetzen und ihm Freude bereiten, ja daß sie ein inneres Bedürfnis, sich damit zu beschäftigen, bei ihm wecken.[15]) Zuweilen meint man allerdings, das vertrage sich nicht mit dem ersten Zwecke des Unterrichts, mit seinen verstandesmäßig-vernünftigen Zielen. Ja man fürchtet, der Unterricht sinke dann notwendig zu einem Spiele mit Einbildungsvorstellungen herab, wie es bei den Philanthropinisten der Fall gewesen sei. Aber anzunehmen, daß das eine notwendige Folge sei, ist gänzlich irrig, weil die wohlthuenden Formalgefühle sich auch an die Denkthätigkeiten anschließen können und vom Interesse gar nicht abzutrennen sind. Das Interesse kann in der That ohne sie gar nicht erwachen, kann ohne sie sich gar nicht erhalten. Allerdings können jene Zustände nicht gleichmäßig von Anfang an sich bei dem Zöglinge ausbilden, aber es kann doch sehr frühzeitig geschehen, und dann müssen sie immer gleichmäßig fortwachsen. Es muß auch auf jedem Gebiete gleich mit dem Beginne des Unterrichts der Keim dazu gelegt werden, und dieser Keim besteht darin, daß alle Beschäftigung von Anfang an leicht fällt, was sich bei einem gesunden Körper unter allen Umständen, wenigstens durch methodische Hülfsmittel mit Sicherheit und Notwendigkeit erreichen läßt. Der Keim muß freilich, nötigenfalls durch eben solche Hülfsmittel, sorgfältig gepflegt werden, d. i. die Leichtigkeit des Unterrichts muß ununterbrochen fortdauern. Man darf sich also nicht, wie es schon Ratich thut, an den Grundsatz halten: das Leichtere müsse nur dem Schweren vorangehen, dieses dürfe also, ja es solle immer dem erstern nachfolgen. In Wahrheit ist für solches Schwierige, dessen Anstrengungen der Zögling selbst als eine Last empfindet, gar keine Stelle im Unterrichte. Selbst das Ringen mit den größten Schwierigkeiten muß ihm noch eine Lust sein und ihm in den einzelnen Stadien leicht fallen. Wo die Leichtigkeit an irgend einer Stelle nicht erreicht wird, man muß sich immer sagen, dann kann auch der Fortgang sich nicht richtig gestalten. Der richtige Fortgang aber, der nur bei ununterbrochen fortdauernder Leichtigkeit des Unterrichts erreicht

---

[15]) „Wo nicht der durchgehends frohe Fleiß der Schüler verkündigt, daß sie gern arbeiten, da ist nicht geschehen, was geschehen sollte, und wenn auch Examina und Abiturientenprüfungen die allerprächtigsten Resultate lieferten.“ Herbart, Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz. (W. W. XI, S. 384.) Vgl. auch Grundlegung § 13, S. 337.

wird, besteht darin: was gewohnheitsmäßig leicht fällt, erzeugt zugleich bleibende Lustgefühle, zumal Formalgefühle der Kraft, ja der überschüssigen Kraft hinzukommen (wir fühlen, daß wir etwas können, z. B. bei fließendem Lesen und Übersetzen, bei raschem Rechnen, ja das wir in einem gegebenen Falle noch mehr zu leisten vermöchten). Die Lustgefühle können außerdem mannigfach gesteigert werden, z. B. bei dem Gesange durch das Präzise und Saubere des Vortrags, ebenso bei allem Sprachlichen durch Angemessenheit zu den ästhetischen Forderungen. Die Gefühle der Kraft lassen sich besonders auch durch einen unmerklich wachsenden Fortschritt des Unterrichts erreichen, z. B bei den Turnen, bei einem Extemporale in einer fremden Sprache mittelst des Zusammensetzens schwieriger Sätze. Sie dürfen dagegen nicht geschwächt werden durch übermäßige Anforderungen, durch das Nichtunterscheiden richtiger Bestandteile von dem durch die Korrektur einer Arbeit, einer mündlichen Darstellung zu entfernenden Falschen, auch nicht durch einen schleppenden oder zu raschen Gang des Unterrichts, der ohnehin zur Langenweile führt. In solchen Gefühlen wurzelt dann auch das innere Bedürfnis, das uns zu den Gegenständen hinzieht, bei denen wir gewiß sind, daß sie uns leicht fallen und Wohlgefühl bereiten werden, ja daß wir bei der Beschäftigung mit ihnen unsere geistige Kraft werden beweisen und fühlen können. Das Entstehen des innern Bedürfnisses wird bei jedem größern Ganzen auch dadurch begünstigt, daß man den Zögling so rasch als möglich die Hauptumrisse erreichen läßt, deren immer vollständigere Ausführung dann von ihm erwartet und gewünscht wird. Diese Umrisse umspannen immer ein größeres Ganze, das noch nicht detailliert und spezialisiert ist. Das Detail und die Spezialisierung müssen dann von den Umrissen des Ganzen aus gegeben werden, z. B. bei jeder Totalauffassung, beim Zeichnen, bei der Entwerfung eines geographischen Kartenbildes. Allerdings kann das innere Bedürfnis geweckt sein, und seine Gegenstände können doch noch, wenn sie einen Gegenstand des Unterrichts bilden, zur Pein werden. Das tritt dann ein, wenn die Thätigkeit dem Zöglinge zwar schon lieb geworden ist, aber lästige Durchgänge durchlaufen muß, oder lästige Anhängsel hat. Das kann durch die Schuld der Erziehung geschehen und verleidet ihm dann noch nachträglich die Thätigkeit. Die lästigen Durchgänge und Anhängsel muß der Unterricht folglich vermeiden, damit nicht die schon geweckte Lust doch noch ersticke, und die Wurzeln des innern Bedürfnisses doch untergraben werden, oder damit nicht gar der allerpeinlichste Zustand eintrete, wo das innere Bedürfnis fortdauert, aber das, wozu es treibt, schwer nnd lästig fällt.

Endlich ist in Bezug auf das Interesse noch darüber zu wachen, daß nicht statt seiner bei dem Zöglinge eine Begierde vorhanden sei.[16] Von Begierden muß sich ja jeder frei erhalten, der alles Ernstes in den Dienst des sittlich-religiösen Lebens tritt. Der Zögling steht aber der Begierde immer nahe, wenn sich zeigt, daß das, was ihm bekannt, womit er gegenwärtig beschäftigt ist, ihn an sich gleichgültig läßt, wenn die Vorbereitungen des Neuen, die heimatkundlichen Betrachtungen, die Wiederholungen, die der Unterricht nötig hat, seine Aufmerksamkeit, sein Interesse nicht fesseln können. Er läßt sie sich vielleicht ohne Widerrede und ohne Sträuben gefallen, er betrachtet sie aber doch nur als eine unvermeidliche Notwendigkeit, der er sich nicht entziehen kann. Sein Sinn ist bloß auf das Zukünftige gestellt, und dieses hat für ihn bloß deshalb einen Wert, weil er es noch nicht besitzt. Hat er es einmal erworben, so erlischt auch dafür sein Interesse. Einen Zögling von solcher Sinnesart erfüllt das mittelbare Interesse, und dieses ist nicht anderes als die Begierde. Sie beherrscht ihn, wenn er immer nur neues verlangt, wenn ihn die Arbeit nur fesselt, wo eine neue Regel, ein neuer Lehrsatz, eine neue Geschichte in Besitz genommen werden soll, und wo er unmittelbar mit Besitzergreifung beschäftigt ist, während das gewonnene Resultat ihn kalt läßt, und auch die Ableitung, der dabei notwendige Gedankenfortschritt ihn nur insofern reizen, als sie unentbehrliche Mittel für den Zweck sind. In der Geistesthätigkeit als solcher lebt er nicht, und er würde sie aufgeben, wenn er das Ziel ohne sie erreichen könnte. Eben deshalb ist es augenscheinlich, es treibt ihn die Begierde, und ebenso ist es Demjenigen, der alle Thätigkeit, alle Leistungen bloß darauf berechnet, daß er gelobt, versetzt, examiniert wird oder einen ähnlichen greifbaren Erfolg erreicht.[17] Wer derartiges als seinen letzten Zweck betrachtet, bei dem bleibt echtes Interesse als das Resultat alles Lernens und aller Anstrengung sicherlich nicht zurück. Ja er kann es dann auch späterhin, wir wir wissen, kaum erwerben, weil seine Gemütsart

---

[16]) Vgl. zu dem Folgenden: Grundlegung § 12 und 13. Interesse und Begehren und § 14, Das unmittelbare Interesse im Verhältnisse zum mittelbaren; sowie Ethik § 20, S. 373 ff.

[17]) S. § 20, S. 182 und Grundlegung § 14, S. 319: „Darum wehe den Lehranstalten, wo Fertigkeiten und Kenntnisse als das Höchste gelten, wo die sogenannten praktischen Interessen in den Vordergrund treten, wo die Arbeit des Lernens durch die Aussicht auf die künftige Brauchbarkeit der Resultate gewürzt wird, oder das Spiel des Platzwechsels und der Censuren als Mittel zum Anfeuern eingeführt ist, mit einem Worte, wo nicht der Trieb des Wissens und Könnens selbst, sondern der äußere Erfolg davon als das letzte Ziel der Thätigkeit angesehen wird.“

von vornherein verdorben ist. Ohnehin wachsen ja für einen jeden, je älter er wird, die Verwicklungen des Lebens, und er wird dadurch um so mehr zum mittelbaren Interesse hingedrängt. Um so strenger ist darauf zu halten: einer Thätigkeit, einer Leistung des Schülers ist nicht schon darum ein Wert beizulegen, weil sie vorhanden ist, und sie darf nicht schon an sich als genügend angesehen werden, sondern erst dann, wenn sie alle Zeichen an sich trägt, daß sie aus echtem Interesse hervorgegangen ist. Das ist keineswegs schon dann der Fall, wenn sie den objektiven Anforderungen und Erwartungen entspricht. Das echte Interesse kann auch der objektiv weniger wertvollen Thätigkeit und Leistung zu Grunde liegen, ja dieser vielleicht in noch höherm Grade als jener. Lessing galt schon das Streben nach der Wahrheit mehr, als die Wahrheit selbst. Uns muß wenigstens das aus echtem Interesse, das aus inniger unmittelbarer Hingebung an die Sache hervorgegangene Thun, eine mit aller Sorgfalt, mit allem Fleiße zustande gebrachte Arbeit höher stehen, als die objektiv wertvollere Thätigkeit und Leistung, bei der die Spuren eines echten Interesses fehlen. Am wenigsten dürfen die Weitläufigkeiten und Umwege, die bei einem Schüler vorkommen, die Schwerfälligkeiten und Unklarheiten eines verwickeltern Gedankengangs, woran er noch leidet, ihm in unsern Augen schaden wenn sein Streben sonst tüchtig ist. Ein solches Streben arbeitet sich durch, es überwindet mehr und mehr die ihm anhaftenden Fehler und Mängel und findet auch noch den individuell angemessenen Ausdruck, ja es dringt zuletzt noch tiefer ein, und breitet sich weiter aus, als das Streben derer, die von Anfang an rascher und gewandter sind, ohne das echte Interesse zu besitzen; wenn sie auch eher bestimmte Erfolge erreichen, zuletzt bleiben sie doch zurück. Überall ist es nur ein echtes Interesse und ein daraus hervorgegangenes Wollen, das, wenngleich nicht immer auf geraden Wegen, bedeutende Erfolge erzielt. Daher dürfen auch die Resultate eines bloß periodischen Fleißes niemals unser Urteil bestechen, selbst wenn sie noch so glänzend sind; denn bloß periodischer Fleiß ist immer nur eine Äußerung des mittelbaren Interesses, d. i. der Begierde. Das echte Interesse läßt uns nicht los, es beschäftigt uns selbst in unsern Mußestunden. Am wenigsten zeigt es sich bloß intermittierend. Das muß ein Fingerzeig für unsere Beurteilung sein. Sie darf überhaupt niemals bloß den objektiven Maßstab anlegen, sondern muß immer zugleich den von der Art des Strebens hergenommenen Maßstab mit berücksichtigen. Außerdem erziehen wir Weltmenschen, denen eine reine, unmittelbare Hingebung fremd bleibt, und die sich deshalb zu einem höhern Streben nicht erheben können,

und überdies bevorzugen wir diejenigen von unsern Schülern, von denen nicht einmal am meisten zu erwarten ist, wie täuschend sie uns das auch vorspiegeln mögen, wenn wir bloß einen objektiven Maßstab für den Wert gelten lassen.

Die Gefahr, in Begierde zu versinken, tritt dem Zöglinge ferner dann nahe, wenn die Einbildung bei ihm entsteht, daß er schon wirklich künstlerische, wissenschaftliche Leistungen zu Stande gebracht habe. Relative Vollkommenheit darf allerdings den Leistungen nicht fehlen. Es dürfen sich also nicht zu viel Fehler häufen, die Fehler müssen stets nur vereinzelte und deshalb auffallende Ausnahmen sein. Sonst kann das Bewußtsein der Kraft und das damit verbundene Lustgefühl nicht bei ihm entstehen. Aber auf der andern Seite dürfen auch seine besten Leistungen nicht fehlerfrei erscheinen. Sind sie es wirklich im Vergleiche mit dem niedrigern Maßstabe, den ich vielleicht bei andern Schülern anlege, so lege ich bei ihm einen höhern Maßstab an, wie er seinem Talente entspricht, damit seine Leistungen vollendet künstlerische und wissenschaftliche zu sein scheinen, und damit er nicht fertig, schon ans Ziel gekommen zu sein scheint. Sonst gewöhnt er sich daran, die ihm gestellten Aufgaben nicht zu erschöpfen und nicht die volle Kraft dafür einzusetzen, sondern schon vorher sich mit dem, was er erreicht, zufrieden zu geben So entsteht nicht bloß Hochmut und Dünkel, denen immer trügerische Einbildungsvorstellungen zu Grunde liegen, sondern es wird zugleich der Geist des Dilettantismus ausgebildet, der sich ja auch schon mit solchen Leistungen genug gethan zu haben glaubt, in denen nicht die ganze Kraft seiner Persönlichkeit um bestimmte Punkte gesammelt ist. Es streben nur einzelne Begehrungen zu ihrer Befriedigung.

Selbst die Art, wie das theoretische Wissen dargeboten wird, kann den Schüler in Begierden versenken. So geschieht es wirklich, wenn sie ihn verleitet, daß er sich einbildet, bei irgend einem Zweige des Unterrichts das ganze Gebiet in Besitz zu nehmen, wonach die Begierde immer trachtet. Sie begnügt sich nicht, wie das Interesse, mit Äußerungen des Fleißes, der Wißbegierde, die eine Probe von Nachdenken, Geschmack und tiefer Empfindung liefern, mit Äußerungen des wissenschaftlichen Geistes, der eine Art des Wissens und Könnens zur Exaktheit zu bringen sucht und selbst eine Äußerung eines echten Interesses ist. Sie will vollständig besitzen, sich ganz ausbreiten, ganz herrschen, wie es in rechter Weise ein aus reinem Interesse entsprungener persönlicher Wille innerhalb seines Berufskreises anstrebt und versuchsweise schon das individuelle Streben des Schülers in seiner beschränkten

Sphäre. Jenseits desselben sind es wiederum nur trügerische Einbildungen, denen er vertraut, wenn er glaubt, er dürfe ein so vollständiges und weit ausgebreitetes In-Besitz-Nehmen nicht bloß erstreben, sondern es sei ihm auch irgendwo schon gelungen. Solche Einbildungen vertragen sich nicht mit wahrer Selbsterkenntnis, und es wird dadurch nur der Grund zu einem Geiste des Encyklopädismus gelegt, der sich ja immer einbildet, große Gebiete wirklich zu umfassen, während er es nur scheinbar, in der äußerlichsten oberflächlichsten Weise thut. Dieser Geist widerstreitet schon der Gründlichkeit des wissenschaftlichen Geistes, die allein zum echten Interesse paßt. Denn wer alles in gleicher Weise umfassen und beherrschen will, kennt und übt bekanntlich zuletzt nichts in der rechten Weise.[18] Es wird überdies so leicht durch ein encyklopädistisches Streben das äußerste Gegentheil des echten Interesses, die Gleichgültigkeit gegen alles Weiterstreben, erzeugt, und zwar deshalb weil man sich einbildet, das Höchste schon erreicht zu haben und alle Gebiete schon vollkommen umspannt zu halten. Einen solchen Geist des Encyklopädismus pflegten wirklich die Philanthropine und dazu verleiten auch in unsern Schulen die gewöhnlichen Lehrbücher, die Geschichtstabellen, die zusammenhängenden, docierenden Vorträge über Geschichte, insbesondere auch der geographische und naturkundliche Unterricht.[19] Dagegen giebt es nur einen wirksamen Schutz, und der besteht darin, daß das begriffliche, systematische Material im Fortschritte der kulturgeschichtlichen Entwicklung und des dazu gehörigen theoretischen und heimatlichen, individuellen Lehrstoffs ausgebildet wird und alle Verschmelzungen zu zusammenhängendem Erzählen, Beschreiben, Erklären auf Grund ausführlicher Besprechungen, die vorausgegangen sind, durch den Schüler selbst erfolgt. Darnach muß sich dann auch der Gang und der Stoff der schulmäßigen Lehrmittel richten, und wo sie dem Unterrichte zu Grunde liegen, da schließt sich der Schüler nicht so leicht ab, er steigt langsam zu höhern Standpunkten empor, und er wird nach den Anforderungen der Idee der Vollkommenheit in eine

---

[18]) Vgl. G. Hermann in dem Gruß an Schulpforta am Feste des 300jährigen Bestehens (1843):

Arceas a penetralibus tuis,
quos seculum obtrudit
duos morbos,
notitiam rerum plurimarum sine ullius rei scientia:
non habet domum, qui ubique hospes est:
etc. etc.

(Päd. Revue VII, S. 359).

[19]) Vgl. Grundlegung, § 12, S. 327.

Bahn gebracht, auf der das letzte Ziel des Erkennens in weiter Ferne winkt und auch dem Schüler immer mehr hinausrückt, je weiter er vorwärts kommt.

Wir wissen jetzt, wie das Interesse beschaffen sein muß, das bei dem Zöglinge ein mannigfaltiges, vielseitiges durch den Unterricht werden soll,[20]) und wir haben nunmehr die psychologischen Bedingungen des Interesses, schon vorher aber die Art und Weise, wie überhaupt vieles bei dem Unterrichte nach psychologischen Grundsätzen zu bearbeiten ist, nachzuweisen. Beides zusammen bestimmt den Umfang der allgemeinen Unterrichtsmethodik.[21]) [22])

---

[20]) Die Bedeutung der Vielseitigkeit des Interesses für die Tugend, das höchste Ziel der Erziehung, wird nachgewiesen Grundlegung § 15. Vielseitigkeit des Interesses als Schutzmittel gegen Begierden. § 16. Vielseitigkeit des Interesses als Hülfsmittel für irdische Wirksamkeit. § 17. Vielseitigkeit des Interesses als Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksals. § 18. Vielseitigkeit des Interesses als Vollkommenheit.

[21]) Über allgemeine und spezielle Unterrichtsmethodik s. § 23, und § 26, am Ende.

[22]) Dieser § bestimmt, zusammengenommen mit § 19 und 20, das Ziel des Unterrichts. Dasselbe ist Bildung des sittlich-religiösen Willens (a. Bildung des Willens, resp. des Interesses § 19, und nähere Bestimmungen dazu § 22, b. Bildung des sittlich-religiösen Willens § 20).

B. Die allgemeine Unterrichtsmethodik.[1]

a. Die begriffliche Bearbeitung des Vielen.

§ 23.

Specielle Unterrichtsziele mit Analyse und Synthese.

Der Unterricht muß vieles enthalten. Denn zunächst giebt es vom Beginne des Unterrichts an eine Mehrheit von Unterrichtsfächern, die den verschiedenen Hauptklassen der Vorstellungen entsprechen, wie sie während der Kindergartenzeit entstanden sein sollen. Während der Kindergartenzeit sollen sich ja Erfahrung und Umgang bei Gelegenheiten, die sich von selbst darbieten oder künstlich hergestellt werden, so fortbilden, daß die für die verschiedenen Unterrichtsfächer vorauszusetzenden Klassen von Vorstellungen entstehen und darnach ein Unterricht in einzelnen Fächern stattfinden kann. Im Kindergarten selbst dürfen keine andern Abteilungen vorhanden sein, als nach den Beschäftigungen, zu denen sich die Kinder hingezogen fühlen und an denen sich bald mehr, bald weniger Kinder beteiligen, je nachdem ihre Neigung ist, oder es der Leiterin gelingt, die Kinder dafür zu interessieren. Es ist nur während der ganzen Kindergartenzeit überall hinzustreben zur Gruppierung und Ordnung der Vorstellungen, wenn auch bloß in der Form der Unterhaltung und des Spiels, nach den Klassen der verschiedenen Fächer für Wissen und Thätigkeit.[2]

Ein jedes von diesen Fächern enthält aber selbst vieles, und das Viele eines einzelnen Fachs kommt bei der unterrichtlichen Bearbeitung zunächst in Betracht, weil niemals der ganze Gedankenkreis zur Bearbeitung vorliegt, sondern immer nur eine von den mehreren Sphären, nach denen er gespalten ist; sie entspricht gerade dem einzelnen Fache.

---

[1] Vgl. Leipziger Seminarbuch III, § 16—29, sowie Th. Wiget, Die formalen Stufen. 3. Aufl. Chur 1888.

[2] Vgl. E. Barth, Bilder aus dem Kindergarten. Leipzig 1873.

Aber woher nehmen wir das Viele, das zur Fortbildung des dem einzelnen Unterrichtsfache entsprechenden Gedankenkreises führen soll? Man meint gewöhnlich: aus der einzelnen Fachwissenschaft. *Aber im Geiste der Konzentration des Unterrichts kann es vielmehr nur dem Gedankenmaterial derjenigen kuturgeschichtlichen Entwicklung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustande des Zöglings parallel ist, und da jene Entwicklung sich an die Zwecke knüpft, die sich das Menschengeschlecht von Stufe zu Stufe gesetzt hat, diese aber dem Gesinnungsstoffe angehören, so folgt: das zu bearbeitende Viele eines einzelnen Faches ist aus dem Gesinnungsstoffe einer bestimmten Kulturstufe des Menschengeschlechts zu entlehnen.*[3])

Damit wird aber keineswegs bloß Stoff für den Gesinnungsunterricht gewonnnen. Denn wenn man den kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoff zerlegt, so zeigt sich, daß damit *zugleich Stoff für die andern Fächer* verbunden ist, wenn nur von ihm nichts weggelassen oder übergangen wird, solange nicht anderweitige pädagoische Gründe dazu nötigen. Er enthält ja zugleich die Bedingungen für die Verwirklichung der Zwecke, er bietet einen sprachlich darzustellenden Stoff dar, er weist auf die formalen Verhältnisse mindestens von Zahl und räumlicher Gestalt hin, er regt das Gefühl an. Man darf nur nicht wähnen, durch die Bearbeitung des Stoffs in andern Lehrfächern leide sein ästhetischer, ethischer und religionsphilosophischer Wert; denn dieser ist bereits festgestellt, ehe das Auszuscheidende an einen andern Unterrichtszweig übergeht, für diesen dient es nur als Anknüpfungspunkt, und es wird ihm höchstens durch heimatkundliche Betrachtungen ohne Hervorhebung des Beziehungpunkts vorgearbeitet. Der kulturgeschichtliche Gesinnungsstoff enthält aber nicht bloß solchen Stoff für andere Lehrfächer. Er setzt auch solchen Stoff voraus, und der vorauszusetzende Stoff bedarf vielleicht der Bearbeitung so gut, wie der darin ausdrücklich angegebene, der in die verschiedensten Unterrichtsfächer eingreift. Alle Arten des Stoffs stehen ferner in bestimmten Beziehungen zu dem schon vorhandenen Gedankenkreise des Zöglings, wie er durch Erfahrung, Umgang und Unterricht bereits ausgebildet ist. Von ihm muß doch alle Fortbildung ausgehen, an ihn muß sie immer anknüpfen. Das Verwandte, das Entgegengesetzte, was sich darin findet, muß auch dem Fernen und Entlegenen des kulturgeschichtlichen Stoffs zum rechten Ver-

[3]) Vgl. § 22. Das individuell-vielseitige Interesse der Persönlichkeit.

ständnisse, zur vollständigen Beleuchtung verhelfen, muß ihm erst die rechte Kraft verleihen, es muß wenigstens vielleicht das Spätere vorbereiten und ihm den Boden bereiten, und dazu bedarf es gleichfalls der Bearbeitung. Endlich kann sogar der Fall vorliegen, daß die kulturgeschichtliche Entwicklung Glieder, die für die Entwicklung des Einzelnen notwendig sind, übersprungen hat, sie müssen ergänzt werden, oder sie sie sind in dem kulturgeschichtlichen Stoffe zwar vorhanden, sie müssen aber schärfer ausgesprochen werden. Dann bedarf der kulturgeschichtliche Stoff der Einschiebungen, und an sie müssen sich die einzelnen Unterrichtsfächer eben so innig anschließen, wie an den kulturgeschichtlichen Stoff selbst.[4])

So kommt immer für jedes Fach vieles zusammen, wenn man bie dem Unterrichte von dem kulturgeschichtlichen Stoffe ausgeht, und es ist für jedes Fach ein mehrfach Zusammengesetztes. Das muß vielleicht durch den Unterricht auf einfachere Bestandteile zurückgeführt und nochmals daraus wieder zusammengesetzt werden. Aber gewiß ist, daß der Unterricht nicht von diesen einfachern Bestandteilen ausgeht, die die Fachwissenschaft immer voranstellt, um von ihnen aus zu dem Zusammengesetzteren fortzuschreiten. Bei der unterrichtlichen Bearbeitung steht vielmehr *das Zusammengesetztere an der Spitze.*

Die Bearbeitung des Vielen hat indes noch eine andere Seite, die hervorgehoben werden muß. Denn obwohl es, wie wir sehen, nicht unmittelbar aus der Fachwissenschaft geschöpft ist, so muß es doch immer mit *Rücksicht auf die Fachwissenschaft im Unterrichte bearbeitet* werden. Die Fachwissenschaften sind es ja, in denen die nach dem Frühern auch dem Zöglinge notwendigen begrifflichen Resultate der kulturgeschichtlichen Entwicklung gesammelt und geordnet, in denen sie nach logischen und metaphysischen Gesichtspunkten ergänzt und erweitert sind. Bei jedem einzelnen Schritte, den der Unterricht thut, muß daher in jedem einzelnen Unterrichtsfache ein Teil dieses Begriffssystems dem Zöglinge angeeignet werden, wie es sich das Menschengeschlecht im Großen durch seine kulturgeschichtliche Fortbewegung erworben hat; denn der einzelne muß es sich doch immer, wie wir wissen, im wesentlichen auf demselben Wege erwerben, nur kann der Weg bei ihm bequemer eingerichtet und abgekürzt werden, während er für das Menschengeschlecht im ganzen durch Umwege und Irrwege vielleicht gar sehr ausgedehnt und gar sehr erschwert worden ist. *Ein bestimmter Teil des fachwissenschaftlichen Begriffssystems, der jetzt von dem Schüler*

[4]) Vgl. Seminarbuch III, § 5.

erworben werden soll, muß daher in jedem Unterrichtsgegenstande wenigstens dem Lehrer immer ganz deutlich vorschweben bei der Bearbeitung des Vielen. Es dürfen also nicht bloß einzelne kulturgeschichtliche oder dazu in Beziehung gesetzte Notizen sein, die er überliefert. Es genügt auch nicht, wenn sie bloß zu heimatlichen Verhältnissen in Beziehung gesetzt werden. Sie müssen durch Anfügung dessen, was ihnen und dem Inhalte des Konzentrationsstoffs entspricht, sei es auf spekulativem, sei es auf empirischem Wege, zu in sich abgerundeten Ganzen erweitert und im Geiste der Fachwissenschaft, z B. zu Anfang der Geographie mit starker Hervorhebung der geographischen Grundbegriffe, bearbeitet werden. Es sind auch immer die genauen fachwissenschaftlichen Begriffe, so weit es nur möglich ist, zu lehren (vergl. jedoch über psychische Begriffe[5]) z. B. für Mittel- und Hochgebirge die genauen Höhenbestimmungen (jene von 2000′, diese von 5000′ an).

Die Ziele, von denen der Unterricht auszugehen hat.

Dem Schüler fällt das begriffliche Material allerdings wie ungesucht in den Schoß (so muß es ja sein), während er an der Erreichung des ihm für jede einzelne Lehrstunde gesteckten Ziels arbeitet; denn dieses bezieht sich in der That vorzugsweise auf das psychologische Material, das dem betreffenden Teile des Begriffssystems zu Grunde liegt. Es heißt z. B. bei der Aufstellung des Ziels: wir wollen das Leben Friedrichs des Großen kennen lernen. Dabei handelt es sich aber nicht sowohl um das biographische und äußerlich thatsächliche Material seines Lebens, als vielmehr um den allgemeinen Zusammenhang der Ereignisse, in den das Leben Friedrichs des Großen hineingehört, und um die ethischen, sozialen, religiösen psychologischen Gedanken, die darin ausgeprägt sind. Das ist das Begriffliche, das der Zögling aus der geschichtlichen Betrachtung des Lebens Friedrichs des Großen schöpfen soll. Oder es heißt bei der Aufstellung des Ziels: von diesem Leben soll der Schüler eine schriftliche Darstellung entwerfen, er soll darüber einen Aufsatz schreiben. Dann sollen aber eigentlich grammatische, stilistische, rhetorische Gesetz geübt oder neu erlernt werden, wozu die sprachliche Darstellung nur die Unterlage liefert.

So ist das Viele, was in jedem einzelnen Unterrichtsfache gelehrt und bearbeitet werden muß, beschaffen, sowohl nach der Seite der kulturgeschichtlichen Entwicklung, als mit Rücksicht auf die Fachwissenschaften. Es fragt sich nur noch, ehe wir zu seiner Bearbeitung übergeben, wieviel von dem kulturgeschichtlichen und dem dazu gehörigen

---

[5]) § 24. Stufen des Association, des Systems und der Methode.

heimatlichen, zu Individualisierung, Verstärkung, Ergänzung dienenden Stoffe durch jedes Ziel umspannt werden soll, und ebenso wie weit der Teil des fachwissenschaftlichen Begriffssystems, der durch seine Vermittlung anzueignen ist, reichen soll. Auf diese Frage ist die Antwort sehr einfach: hier giebt es nur ein individuelles Maß für den einzelnen Fall. Ein Teil des fachwissenschaftlichen Begriffssystems soll allerdings in einer jeden Disziplin mit Hülfe des ihm zu Grunde liegenden Stoffs immer erreicht werden. Ob des einen und andern aber mehr oder weniger sein kann, ob es sich weiter ausdehnen darf, ob es mehr beschränkt werden muß bei dem einzelnen Schritte des Unterrichts, bei dem einzelnen Unterrichtsziele, das bestimmt sich nach dem Gesichtskreise des Individuums oder der Klasse. Eine je höhere Stufe der Unterricht bereits erreicht hat, ein desto größerer Kreis kann natürlich auf einmal umspannt und bearbeitet werden, weil die geistige Kraft gewachsen ist. Es darf nur das begriffliche oder das ihm zu Grunde liegende Material niemals massenweise, ungeordnet, in zu langen, zu verwickelten, zu heterogen Reihen auftreten. Immer muß es abschnittsweise durchlaufen werden, und jedes spezielle Unterrichtsziel muß sich auf einen einzelnen solchen genau abgegrenzten Abschnitt oder auf mehrere zusammengehörige Abschnitte beziehen, die Abgrenzung selbst aber muß sich wieder, wie man es auch ausdrückt, nach der Enge oder Weite des Bewußtseins bei dem Schüler richten und nach der von ihm bis dahin erworbenen Apperceptionsfähigkeit. Denn alles Lernen und Weiterlernen ist ein Appercepieren, d. h. eine Assimilierung des Aufzunehmenden an das bereits bei ihm Vorhandende. Auf allmählige Erweiterung des Bewußtseins muß aber stets hingearbeitet werden. So ist darauf zu halten, daß bloß einmal auf Abzuschreibendes, daß ein gewisses Maß nicht überschreitet, hingesehen und bloß einmal eben solches zu Diktierende vorgesagt zu werden braucht, daß eine größere Zahl auf einmal aufgefaßt und fehlerlos hingeschrieben wird, daß der Umfang des Stoffs, der einer methodischen Einheit zu Grunde gelegt wird, wächst.

Nach dem Vorhergehenden enthält nun der für den Schüler durch das spezielle Unterrichtsziel ausgewählte Kreis zunächst bloß Einzelvorstellungen, in eigentümlichen Verbindungen stehende Einzelvorstellungen, so gewiß sie nicht unmittelbar aus dem wissenschaftlichen Begriffssysteme hervorgegangen sind. Aber sie beziehen sich auf konkrete Verhältnisse, die dem Ziele nach für den Zögling neu und unbekannt, wenigstens der Form nach neu und unbekannt sind, und daraus sollen überdies noch bestimmte Begriffe und Begriffsverbindungen

abgeleitet werden, die in jenen konkreten Verhältnissen mehr oder weniger deutlich angedeutet sind. Das alles muß dem Zöglinge angeeignet es muß von ihm appercipiert werden, und es fragt sich deshalb, wie dieses Appercipieren von statten geht.

Das Ziel, wovon der Unterricht ausgeht, weist den Zögling auf Neues, Unbekanntes hin, und so falsch der Grundsatz war, daß im Unterrichte vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten sei, ebenso falsch ist der andere vulgäre Grundsatz, daß vom Bekannten zum Unbekannten fortgeschritten werden müsse. Wahr ist daran nur soviel: das Neue des durch das Ziel abgegrenzten Abschnitts läßt sich dem Zöglinge nur mit Hülfe des Alten und Bekannten, das er bereits besitzt, aneignen. Er eignet es sich an, indem es in seinen ältern Gedankenvorrat aufgenommen, darin eingeordnet, daran angeschlossen wird. In dem Ältern liegen die Bedingungen, ohne welche das Erfassen des Neuen als des von jenem Abhängigen nicht möglich ist. Allerdings wird der ältere Gedankenkreis vielleicht auch wesentlich neu gebildet durch die Verbindung mit dem Neuen, weil es nur so mit jenem zusammenpaßt. Die Verbindung selbst aber ist nur deshalb möglich, weil das Alte in der That auch in das Neue herüberreicht, und umgekehrt der neue Gedankenkomplex dem Inhalte nach schon mit dem ältern zusammenhängt. Die erste Arbeit, die auf das durch ein Ziel in Aussicht gestellte, freilich nicht durchweg wirklich Neue verwendet werden muß, kann daher nur darin bestehen: die beiden Gruppen, die des in Wahrheit Alten und Bekannten, des mit dem wahrhaft Neuen verschmolzen ist, und diese Gruppe dieses wahrhaft Neuen selbst, müssen durch einen logischen Prozeß geschieden werden, den der Lehrer für sich allein vorzunehmen hat. Er muß vor allem Unterrichte wissen, was der Zögling in Bezug auf den Gegenstand des Ziels schon kennt, was bei ihm in Bezug darauf als bekannt vorausgesetzt werden darf. Darüber muß sich der Lehrer vor allem Unterrichte eine vollständige und genaue Rechenschaft geben, und daran muß sich dann unmittelbar die zweite Arbeit anschließen, die hier notwendig ist: die ausgesonderte Gruppe des Alten und Bekannten muß nunmehr im Gedankenkreise des Zöglings selbst aufgesucht und so bearbeitet werden, daß es mit dem Gleichartigen in dem Gegenstande des Ziels eine innige Verbindung eingeht, und die Verbindung muß so innig werden, daß mit Hülfe derselben dann auch das wahrhaft Neue von dem Zöglinge angeeignet werden kann. Es ist folglich eine Vergleichung des ältern Gedankenkreises des Zöglings, der sich auf den Gegenstand des Ziels

bezieht, mit diesem Gegenstande notwendig, und diese zweite Arbeit hat der Lehrer nicht allein mit sich abzumachen, er hat sie mit dem Zöglinge gemeinsam vorzunehmen, ja sie muß diesem, wie wir wissen, eine Schule für seinen Willen werden.[6]) Der Lehrer darf daher nicht bloß an manches erinnern, was der Schüler schon weiß und was früher mit mit demselben durchgearbeitet werden ist. Er darf es auch nicht deshalb thun, weil er einsieht, daß es bei der Bearbeitung des Neuen wieder vorkommen und folglich dem Schüler für die Fortsetzung des Unterrichts von Nutzen sein wird. Es darf vielmehr im allgemeinen nichts besprochen und zusammengestellt werden, ohne daß zugleich dem Schüler die Beziehung einleuchtet, um derentwillen er jetzt damit beschäftigt wird. Höchstens darf von dem Lehrer einzelnes der Art eingemischt werden, daß sich aus dem Ziele nicht ableiten läßt und wovon er doch einsieht, daß es für das Verständnis und die Würdigung des Neuen notwendig ist. Der Schüler muß nur nach dem gewohnten Lehrgange, den der Lehrer beobachtet, voraussetzen, daß es auch zu dem Neuen in Beziehung stehen werde. Die Hauptmasse der Gedanken muß aber immer von dem Zöglinge selbst herbeigeholt werden, nachdem er gefragt worden ist, ob ihm nicht manches auf das Ziel Bezügliche schon bekannt ist. Es fällt ihm dann sogleich auf: was ihm in der Form des Ziels als neu hingestellt wird, ist für ihn doch nicht völlig neu, sondern mit bekannten Elementen verschmolzen, und das ist der Anfang der sogenannten

Analyse,

mit der jeder neue Abschnitt des Unterrichts beginnen muß. Sie muß sonach immer vor dem Gegenstande des Ziels ausgehen, sie darf also nicht mit Gedanken und Betrachtungen beginnen, die der Zögling mit dem Gegenstande des Ziels nicht in ausdrückliche Verbindung zu bringen weiß. Denn es handelt sich gerade um eine Vergleichung jenes Gegenstande mit seinen ältern Gedankenmassen. Diese sollen ihm im Verhältnis zu jenem Gegenstande deutlich zum Bewußtsein kommen, damit er die Apperception des wirklich Neuen sicher und rasch vollbringen könne. Daher handelt es sich bei der Analyse um eine ganz spezielle Beziehung auf das ihm schon Bekannte, das in dem Gegenstande des Ziels liegt, also durchaus nicht bloß um eine Repetition von früher durchgearbeitetem Gedankenstoffe. Der Inhalt der ältern Vorstellungsmassen befindet sich keineswegs immer schon von selbst in dem zur Apperception gerade geeigneten Zustande. Die Vorstellungen sind zwar vielleicht im Bewußtsein unmittelbar vorhanden, sie müssen jedoch zu=

[6]) Vgl. § 19. Die Bildung des Willens durch den Unterricht.

vörderst in der rechten Weise zusammengestellt und zusammengeordnet werden. Oder sie sind, wenn sie auch der Zögling besitzt, doch nicht gerade jetzt, wo das Neue ihm dargeboten wird in seinem Bewußtsein. Er ist mit etwas ganz anderm beschäftigt, und er muß deshalb zuvörderst in den Vorstellungskreis des Unterrichts versetzt, d. i. die den bekannten Bestandteilen des neuen Ziels korrespondierenden Vorstellungen müssen bei ihm gehoben und in die Mitte seines Bewußtseins hingestellt werden, damit sie die appercipierende Kraft ausüben können. Die Vorstellungen können aber auch sehr schwach und unvollkommen ausgebildet sein, und sie bedürfen dann, wenn sie auf das Neue nicht wirken sollen, gar sehr der Verstärkung und der innern Durchbildung. Vor allem können es bloß rohe Gesamtvorstellungen sein, wie wir sie schon kennen,[7]) und diese müssen dann in der gleichfalls schon bekannten Weise in Anschauungen verwandelt werden. *Das geschieht in dem sogenannten Anschauungsunterrichte, und er ist durch das ganze Vorstellungsgebiet des Zöglings hin notwendig, so gewiß sich der Geist nur ganz allmählich auf seinen verschiedenen Gebieten von rohen Gesamtvorstellungen befreit. Eben deshalb kann der Anschauungsunterricht nicht auf bestimmte Stufen und Jahre beschränkt sein, wenn auch sein Gebiet sich allmählich verengert, und ein besonderes Lehrfach kann er ebenso wenig bilden, weil er nicht gleich andern Lehrfächern einer besondern Klasse von Vorstellungen entspricht, sondern bei Vorstellungen aller Art notwendig ist.* Er ist immer ein Teil der Analyse und schreitet an der Hand des Neuen fort,[8]) und folglich auch der eine Zweig des Anschauungsunterrichts, der sich auf die äußern Erfahrungsobjekte bezieht, die *Heimatskunde*.[9])

Indes noch weit darüber hinaus müssen bei der Analyse die ältern Vorstellungen im einzelnen verdeutlicht, muß Falsches, was sich in sie eingeschlichen hat, berichtigt, muß Fehlendes ergänzt, Schwankendes festgestellt, Unsicheres befestigt werden. Oft genug muß man deshalb die alten Wege, auf denen die Vorstellungen entstanden sind, zuvörderst wieder aufsuchen und noch einmal durchlaufen, damit die Erfahrungen und Beobachtungen wiederholt und die Vorstellungen verbessert oder verstärkt

[7]) Vgl. § 19, S. 171.

[8]) Vgl. *Ziller*, Über den *Pestalozzi'schen* Anschauungsunterricht. (Jahrb. I, S. 17 ff.)

[9]) Vgl. *Ziller* und *Bartholomäi*, Die Heimatskunde der Märchenstufe (Jahrb. III, S. 106 ff. V, S. 302 350, VII, S. 48—72 und VIII, S. 17 ff.); sowie *Finger*, Heimatskunde.

werden. Hierdurch erhalten z. B. Exkursionen ihre bestimmten Ziele, ohne daß die Betrachtung bei ihrer Ausführung auf die ins Auge gefaßten Punkte beschränkt wäre. Oft genug müssen auch neue Wege der Erfahrung und Beobachtung eröffnet werden, z. B. wiederum durch Exkursionen oder durch Reisen. So muß ganz gewöhnlich der naturkundliche, technologische, mathematische, geographische und Zeichenunterricht vorbereitet werden, zumal nach dem Frühern zu der rechten Art der Erfahrungserkenntnis an der äußern Natur der Grund nicht in den Schulklassen, bei dem Unterrichte selbst gelegt werden kann. Ähnliche Veranstaltungen sind aber auch für die Gesinnungsfächer notwendig. Der Zögling muß nicht bloß mehr sehen, mehr beobachten, er muß auch im Umgange mehr erleben. Es müssen die Thätigkeiten der verschiedenen Berufskreise, es muß die Teilung und das Ineinandergreifen der gesellschaftlichen Arbeit, es müssen Dialekt, Tracht, Bauart, Lebensweise aufmerksam betrachtet und in ihrer Bedeutung nach ihren historischen Beziehungen überlegt, es müssen die schon früher erwähnten Mittelpunkte von Gesinnungsverhältnissen durchdacht, es müssen die Berührungen mit den Einzelwesen, selbst in der Tierwelt, vermehrt, ihren Zuständen muß eine lebendige Teilnahme gewidmet, durch Hereinziehung der Pflanzenwelt mittelst der Phantasie müssen die beseelten Kreise erweitert werden.[10]) Der ideale Umgang d. i. der Umgang in gedachten Lebensverhältnissen und mit gedachten Persönlichkeiten wird besonders auf Exkursionen und Reisen angeregt, wenn man an Burgen und Schlössern, an ehrwürdigen Denkmälern der Kultur vorüberzieht, wenn man über Schauplätze der Geschichte oder an Denksteinen, die der Erinnerung an ein bedeutsames geschichtliches Ereignis oder einem ausgezeichneten Manne gewidmet sind, vorbeikommt, wenn man mitten in einen regen Verkehr und Geschäftsbetrieb hineingestellt wird u. s. w., da läßt sich den Gedanken, den Thaten, den Absichten und Bestrebungen anderer Menschen, an die jene Stätten erinnern, auch derer in vergangenen Zeiten, gut nachgehen, und gemeinsames Anschauen, gemeinsames Erleben nnd Überlegen hat ohnehin eine sympathetische Wirkung, die selbst den stumpfsinnigsten Kopf öffnet und das teilnahmsloseste Gemüt aufschließt.[10]) An die Resultate solcher Erfahrungen und Erlebnisse muß die Analyse oft erinnern, und damit das geschehen kann, müssen die Resultate einer jeden Reise von den Führern für den spätern Gebrauch im Unterrichte wie bei der Er-

[10]) Vgl. Barth, Umgang und Beyer, Naturwissenschaften.

ziehung wohlgeordnet zusammengestellt werden.[11]) Die Analyse hat überhaupt viele immanente Wiederholungen nötig, d. i. solche, die durch den Fortschritt des Unterrichts bedingt sind, insofern das Neue, was dargeboten werden soll, gar nicht in rechter Weise von dem Zögling aufgefaßt werden kann, wenn nicht bestimmte Vorstellungen bei ihm lebendig sind und die nötige Stärke haben. Die Vorstellungen des Zöglings können allerdings auch dem Unterrichte ganz von selbst entgegenkommen, sie können auf der Stufe der Erwartung stehen. Der Zögling kennt dann schon die Regel des Fortschritts, er setzt sich wenigstens den Fortgang der Erzählung, der Erklärung schon im voraus zusammen, bald mehr phantasierend, bald mehr denkend mit Hülfe von Begriffen, und die Analyse muß ihm dazu durch Nachfragen Gelegenheit geben, sie muß den Gedankenprozeß bei ihm befördern, er muß durch Bestätigung des Erwarteten das Wohlgefühl der befriedigten Erwartung erhalten oder umgekehrt, das Erwartete muß ausdrücklich als zweifelhaft bezeichnet werden, auch der Zweifel ist der Apperception günstig.

Das alles ist analytische Gedankenarbeit, wodurch man die Darbietung des wahrhaft Neuen vorbereitet, indem man im voraus die hemmenden Vorstellungen verdrängt, und die unterstützenden ins Bewußtsein bringt, wofür freilich auch weiterhin stets zu sorgen ist. Es ist analytische Gedankenarbeit, die zu dem Zwecke mit dem Zöglinge vorgenommen wird, daß sich im voraus die Gewißheit ergiebt; was auch der Unterricht darbieten mag, und sei es als solches dem Individuum noch so fremd, ja sei es das räumlich und zeitlich Allerfernste, es steht ihm wenigstens psychologisch, den Gedanken nach nahe, d. h. es läßt sich aus den bei ihm schon vorhandenen Vorstellungsreihen zusammensetzen! denn psychologisch ferne Liegendes, d. i, solches, zu dessen Zusammensetzung dem Zöglinge wesentliche Elemente fehlen würden, muß ihm immer ferne bleiben, dazu darf man auch nicht vom Nahen aus übergehen. Selbst der direkte Gegensatz kann ihm näher sein als ein solcher Gegensatz des Übergangs.

Bei der Analyse müssen ganz ausführliche Betrachtungen angestellt werden; wenn der Unterricht von der rechten Art ist, giebt sich auch der Schüler an sie um so mehr mit Liebe hin, weil sie sich zu einem großen Teile in seinem Individualitätskreise be-

[11]) M. Bergner, Eine Schulreise nach dem Kyffhäuser. (Päd. Korrespondenzblatt 1881. Nr. 1 ff.); derselbe, Eine Schulreise nach Meißen. (Erziehungsschule 1881 N. 1 ff.).

wegen. Allerdings sind sie nicht darauf beschränkt; sie greifen auch in die Vorstellungskreise ein, die durch den bis dahin abgelaufenen Unterricht ausgebildet worden sind. Den ausführlichen Betrachtungen darf der Schüler auch gar manches Nebensächliche beimischen, dem er einen subjektiven Wert beilegt, und das durch das Neue nicht unmittelbar gefordert wird. Es muß freilich als untergeordnet behandelt werden. Aber seine freien Gedankenbewegungen darf man nicht zurückdrängen, man darf nicht künstlich abtrennen, was im Geiste des Zöglings verbunden ist, man darf nicht schlechthin zurückweisen, was der Zögling noch nicht als unwesentlich oder zu weitläufig erkennt, und an die Stelle von Betrachtungen, die die Form der Unterhaltung an sich tragen, dürfen nicht Examinationsfragen, darf nicht ein Unterricht im Examinationston treten (daher auch nicht die steife Form, daß das Fragewort immer an den Anfang des Satzes zu stehen kommt), wobei nicht alles in Betracht zu Ziehende, geschweige alles nahe Liegende einzeln durchgenommen, sondern aus der Menge des Vorliegenden bloß dieses und jenes herausgehoben wird, wobei man voraussetzt, wenn es vorhanden sei, so beweise es zugleich das Dasein des übrigen. Die Form der Unterhaltung macht am gewissesten die Gedanken des Zöglings lebendig. Dagegen ist der feierliche Ton ein Hindernis für die fortschreitende Gedankenbewegung, weil er eine Spannung des Gemüts, also einen ruhenden Gefühlszustand erzeugt. Er ist deshalb erst bei Höhepunkten der Betrachtung am Platze und überall da, wo diese im Wesentlichen schon abgeschlossen ist und es darauf ankommt, daß ein tiefer Eindruck auf das Gemüt hervorgebracht wird, wie immer in der Erbauungsstunde, denn hier soll das Gemüt ruhen in der Besinnung.

Bei der Analyse kommt es ferner nicht bloß darauf an, daß das Material durchgesprochen wird. Man darf nicht wähnen, das genüge, weil es doch bekanntes Material sei. Das sorgfältige Einprägen und Ordnen des Materials, in Verbindung mit einer so genauen Bestimmung desselben, als sie auf dem gegenwärtigen Standpunkte des Zöglings möglich ist, darf vielmehr auch hier nicht unterlassen werden, wenn die Apperception hinreichend unterstützt werden soll, und deswegen braucht die Form der Unterhaltung nicht etwa aufgegeben zu werden, der Zögling soll nur dadurch gewöhnt werden an die Unterhaltung höher Gebildeter, die auch nicht bloß dabei stehen bleibt, nach zufälligen Associationen fortzuschreiten, sondern gar manches zu erschöpfen und begrifflich festzustellen sucht. Bis die Apperception abgeschlossen ist, müssen also mindestens die Vorstellungen die durch die Analyse empfangene

Form bewahren. Wo die Betrachtungen sich weiter ausdehnen, muß es daher sogar ebenso, wie späterhin das Neue, von Abteilung zu Abteilung zusammengefaßt und gesammelt werden, bis das Ganze zu Stande gekommen ist, und dieses muß der Schüler, wiederum ebenso gut, wie späterhin das Neue, immer auf einmal überschauen und im Zusammenhange angeben können. *So erlangen erst die ältern Vorstellungen die nötige Form und Stärke, die sie zur Aneignung des wahrhaft Neuen bedürfen.* Das Neue selbst darf dagegen nicht in die Analyse mit hereingezogen werden, man darf nicht Einzelnes davon im voraus geben oder auch nur andeuten, der spätern Erkenntnis und Gedankenarbeit darf nichts vorweg genommen werden. Am wenigsten darf man das für die rechte Analyse halten, wenn man das gesamte neue Material zerlegend durchgeht und aus den einzelnen Stücken zusammensetzt, oder wenn man von Real- und Erkenntnisfolgen zu Real- und Erkenntnisgründen aufsteigt. Das letztere ist *die logisch-fachwissenschaftliche*, das erstere *die logisch-empirische Analyse*, und beide Arten dürfen nicht mit der *psychologisch-methodischen* des Unterrichts verwechselt werden. Zu dem Fehler der logisch-empirischen Analyse wird man allerdings leicht verleitet, weil die Analyse nicht bloß einzelne Punkte des Neuen beleuchten darf (diese würden dann auch allein sicher appercipiert), sondern sich durch das *ganze Material des Neuen* hindurch erstrecken, ja weil sie sogar, um dem Charakter der besondern Unterrichtsart treu zu bleiben, *die Stimmung und den Ton des spätern Unterrichts* über das Neue besitzen muß. Die Analyse z. B. für den Gesinnungsunterricht muß nicht bloß in seinem Gedankenmaterial sich bewegen, sondern schon durchaus die diesem gebührende Wärme und Innigkeit der Betrachtung zeigen und darf sich nicht auf die Darlegung von Äußerlich-Thatsächlichem beschränken. Zu einer Melodie gehört auch eine musikalische Analyse in Bezug auf Tonart, Takt, einzelne Tonreihen, Tonleiter, und wo es auf die Fertigkeit im Schreiben und Zeichnen, im schriftlichen Rechnen oder auf ähnliche Fertigkeiten ankommt, darf man nicht bei bloßem Besprechen stehen bleiben, sondern muß zu Übungen in jenen Fertigkeiten übergehen.[11]) Aber trotzdem muß die *Abtrennung der Analyse von der Bearbeitung des wahrhaft Neuen* streng durchgeführt werden, weil davon die rechte Aneignung des Neuen abhängt, und der Lehrer darf sich daher nicht hinreißen lassen, in die Bearbeitung des dem Schüler schon Bekannten, das mit dem wahrhaft Neuen ver-

[12]) Vgl. *Just, Über die Form des Unterrichts.* (Jahrb. XV, S. 143).

schmolzen ist, dieses selbst mit hereinzuziehen. Es muß durchaus für die zweite Abtheilung der Bearbeitung des Vielen, für die Synthese, welche auf die Analyse folgt, vorbehalten bleiben.

Nur eine scheinbare Abweichung findet bei der Lektüre des Unterrichts in fremden Sprachen jenseits seiner ersten Stufe statt. Auf der letztern hat die Analyse folgenden Verlauf: Der neue Abschnitt wird gelesen, aber nur das dem Schüler Bekannte wird von dem Lehrer daraus hervorgehoben und so zusammengestellt, daß der Schüler den wesentlichen Inhalt schon im voraus zu erraten vermag. Das kann freilich nur gelingen, wenn ein Übergewicht des Bekannten über das Unbekannte vorhanden ist. Überwiegt das Letztere, so ist die Lektüre überhaupt verfrüht und davon sehen wir hier ab. Steht sie aber an ihrer rechten Stelle, so kann mit dem Eindringen des Schülers in den wesentlichen Sinn des Ganzen nach der Natur der Analyse zugleich die für ihn notwendige Repetition und Befestigung des Sachlichen und Sprachlichen verbunden werden, eventuell auch eine schriftliche, und bei dem klassischen Latein kann dann das ihm noch fehlende Neue zum häuslichen Präparieren (am besten mit Hülfe eines etymologisch-phraseologischen Vokabulariums, wie es Perthes für Cäsar entworfen hat)[13]) aufgegeben werden, während es bei dem modernen Latein, das ja erst die nötigen Gesichtspunkte für das Aufsuchen und Finden oder auch nur für das Verstehen des dargebotenen Wortmaterials lehrt, immer gegeben werden muß. Bei jenem, dem klassischen Latein, kann nun auf der höhern Stufe die scheinbare Abweichung einer strengen Scheidung zwischen Analyse und Synthese eintreten. Hier kann nämlich das Lesestück sofort zum Präparieren aufgegeben werden, es braucht also das analytische Durchgehen der vorigen Stufe nicht vorauszugehen, und zwar ist das da möglich, wo es gewiß scheint, daß der Umriß des Ganzen dem Zöglinge, auch wenn er sich selbst überlassen bleibt, beim Präparieren verständlich wird, und wo er nicht zu der schon an sich lästigen Arbeit verleitet wird, gedankenlos Massen von fremdem Wortmateriale nachzuschlagen und sich anzueignen, sondern immer nur Einzelnes, vielleicht schon halb Erratenes so zu behandeln braucht. Freilich muß er gleich beim Beginn des auf den neuen Abschnitt bezüglichen Sprachunterrichts den Beweis liefern, daß ihm das Eindringen in den Sinn wirklich so vollständig gelungen, ja daß er auch mit dem Sprachlichen so weit vertraut ist, als durch

[13]) H. Perthes, Lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschluß an Cäsars Bellum Gallicum. Berlin 1873.

analytische Material, das sich ja notwendig mache, lasse sich jeder Zeit bei der Bearbeitung des Neuen an der betreffenden Stelle einschieben Dadurch werden nur fortgesetzte Störungen und Hemmungen des Gedankenkreises herbeigeführt. Es ist schon angedeutet, der Gedankenkreis ist ganz anders beschaffen, wenn er in der Thätigkeit drs Appercipierens von Neuem begriffen, und ganz anders, wenn die appercipierenden Vorstellungsmassen erst herbeigeschafft und durchgebildet werden. Rasches Überspringen aus einer Lage in die entgegengesetzte ist daher dem Fortschreiten des Unterrichts nicht günstig, es werden nur unnötiger Weise geistige Kräfte des Zöglings konsumiert, die erspart würden, wenn die entgegengesetzten Zustände aufeinanderfolgten.

Nunmehr trete aber wirklich die Apperception und Bearbeitung des Neuen auf der Stufe der

Synthese

ein, und wenn beides so leicht, rasch und sicher von statten geht, als ob es gar kein künstliches Lernen wäre, wenn so unmerklich gelernt wird, wie es im Leben durch Erfahrung und Umgang geschieht, wenn das Neue tief eindringt und sich mit der rechten Wertschätzung, dem rechten Gefühle dafür verbindet, so bewährt sich darin zunächst eine vorangegangene gründliche und angemessene Analyse. *Freilich muß die synthetische Arbeit selbst nach dem Gesetz der succesiven Klarheit und dem Gesetz eines Wechsels zwischen Vertiefung und Besinnung vor sich gehen.*) Das Gesetz der succesiven Klarheit, an das *Ratich* zuerst dachte, fordert, daß der Stoff dem Zöglinge nicht massenweise dargeboten, sondern eines nach dem andern ihm förmlich zugezählt wird. Lehrer und Schüler müssen sich das mehrere, das aufgefaßt und dargestellt werden soll, geradezu an den Fingern aufzählen, und in jedes ganz distinkt und präziös hingestellte einzelne muß sich der Schüler für sich mit Ausschluß alles Fremdartigen vertiefen, damit es zu voller Klarheit erhoben und von dem mehreren ein jedes in ein richtiges Verhältnis zu dem übrigen gebracht werde. Das einzelne, das unklar aus Mangel an scharfer Begrenzung unbestimmt, verworren bleibt, und das mehrere, das nicht in seiner gegenseitigen Abhängigkeit, in seinen Beziehungen aufeinander erkannt wird, ist schon nicht objektiv wahr und erzeugt folglich keine Einsicht; es erregt außerdem, weil es unwahr ist, nicht zuverlässig und dauernd Lust, Wohlgefallen, Zustimmung und überhaupt eine solche gemütliche Disposition, wie sie das Interesse verlangt. Die einzelnen Teile müssen dann aber auch

mit einander verschmolzen oder doch zu rascher Aufeinanderfolge gebracht und in eine Einheit des Bewußtseins zusammengefaßt werden, *Herbart* nennt den zweiten Prozeß Besinnung, und *der Wechsel von Vertiefung und Besinnung muß ebenso stattfinden, wie die Aufeinanderfolge von Einatmen und Ausatmen im physischen Leben, es ist der geistige Respirationsprozeß.* Bei allem Unterrichte, vor allem aber bei der Synthese sind daher Abteilungen, sind Halt- und Ruhepunkte notwendig. Wie groß jede Abteilung sein darf, wie spät ein Halt- und Ruhepunkt eintreten darf, entscheidet sich, wie wir wissen, nach der Weite des Bewußseins bei dem Zöglinge und der durchschnittlichen Weite des Bewußtseins bei der ganzen Klasse. Aber immer müssen die genau angebbaren Momente einer jeden Abteilung einzeln für sich ausgebildet und befestigt werden, nachdem sie der Vertiefung dargeboten worden sind; darauf darf erst die Zusammenfassung der mehrern Glieder in der Besinnung folgen und daran darf sich erst das Spätere anschließen, das wiederum mit der Vertiefung in das einzelne zu beginnen hat. Von der einzelnen Abteilung aus darf kein Zurückgreifen, kein Vorgreifen stattfinden, in sie darf überhaupt nichts Fremdartiges eingemischt werden; ist es doch geschehen, so muß sie vor allem entmischt, d. i. von jenem Fremdartigen wieder befreit werden.

Natürlich muß der Lehrer, wenn der Gedankenprozeß geordnet verlaufen soll, die einzelnen Teile einer jeden Abteilung *vollständig beisammen* haben, wenn er damit beschäftigt ist, sie auszubilden. Er darf nicht bei der Wiederholung oder bei der Bearbeitung der späteren Abteilungen noch etwas einzuschieben haben in eine frühere Abteilung, und wo das doch einmal notwendig sein sollte, da muß schon um der Wahrheit willen ausdrücklich erklärt werden, daß früher etwas vergessen worden ist, was jetzt nachgeholt werden soll, und die Reihe der früheren Abteilung muß in Bezug auf die Einschiebung völlig wie eine neue Reihe behandelt werden; so bildet sich teils die Reihe selbst bei dem Schüler rein aus, teils lernt er an einem Beispiel zugleich die Sorgfalt des Lernens kennen, die allein seinen Erfolg verbürgt.

Eine jede Abteilungsreihe muß zum Behuf der Einprägung und innigen Verschmelzung so oft und in so vielfacher Abänderung ohne Hast und Übereilung wiederholt werden, daß die Vorstellungen Zeit erhalten, sich festzusetzen. Die Vorstellungen müssen so fest werden, daß überall

make pure that all nec. ... we ...

wo sich Ähnliches im Fortgang des Unterrichts wiederholt, die Teile die darin identisch sind, sich sicher reproduzieren. Es muß auch jede für die Auffassung notwendige Art der Bezeichnung und Darstellung so genau durchgebildet werden, daß die Vorstellungen von Zeichen und Sachen sich stets gegenseitig ins Bewußtsein rufen. Nur darf das Lernen hier, wie sonst, nicht zugleich mit der ganzen Klasse auf einmal in gleicher Weise betrieben werden, sonst wird die Verschmelzung bei dem Einzelnen durch den raschen und häufigen Übergang von dem einen zum andern viel zu sehr gestört und unterbrochen, der Gedankenfaden reißt viel zu oft ab. Das zu Lernende ist daher immer zunächst nur mit einem auszuüben, und dabei hören die andern bloß aufmerksam zu, nur so lernen sie mit. Höchstens darf einer von ihnen, bei dem vorausgesetzt wird, daß er das Einzuübende schon versteht und kann, zum Einhelfen herangezogen werden, wenn alles versucht ist, ob sich der zuerst zum Lernen Herangezogene mittelst dessen, was er wirklich weiß und kann, nicht selbst zu helfen vermag. Auch der zum Einhelfen Aufgeforderte darf ihm zunächst nur nöthigen Falls einen Wink geben durch den Hinweis darauf, worauf es ankommt, was fehlt oder was zu thun ist, und erst wenn dieser Wink nicht genügt, darf er das Geforderte selbst thun. Keineswegs darf ein zweiter zum Einhelfen aufgefordert werden, wenn der erste die Hilfe nicht zu bringen vermag. Sonst wächst die Dunkelheit im Bewußtsein der Klasse viel zu sehr an, und das Nichtwissen, das wiederholt an den Tag gelegt wird, übt auf alle einen Druck aus, dem die schwächeren Kräfte erliegen. Zu mehr als einem Schüler, der helfen soll, überzugehen, ist auch immer der Anfang zur Ausbildung eines bloßen Klassenbewußtseins, weil einzelne um so leichter bei der Einprägung übergangen werden. Was daher der erste, der zum Einhelfen aufgefordert worden ist, nicht zu leisten vermag, das muß dann der Lehrer auf der Stelle wirklich leisten, oder es muß mit Hilfe z. B. eines Buches geleistet werden. So lernt das Neue zunächst der, der es zuerst lernen sollte, und dann der, der ihm einhelfen sollte. Vorher darf kein dritter dazwischen treten. An ihn wendet sich der Unterricht erst, wenn bei jenen ein ganz sicheres Resultat erreicht ist, und zwar nötigen Falls mit Hilfe eines von denen, die es schon vorher erreicht haben, also nicht etwa unter Heranziehung eines anderen, bei dem das Wissen und Können nicht garantiert ist, und der deshalb gleichfalls die Dunkelheit im Bewußtsein der Klasse gar leicht zu stark vermehren könnte. So ist es jedoch nur dann, wenn die Hilfe durch bloßes Vorsagen zu leisten und die Klarheit über das ganze des zu Leistenden auch bei dem, der jetzt an-

stößt, vorausgesetzt wird. Muß diese Klarheit zuvörderst erstrebt werden und muß sie sich auf mehrere getrennte Stücke verteilen, so können bei der Erörterung darüber allerdings andere zur Belebung des Unterrichts herangezogen werden. Z. B. wenn der Zögling beim ersten Lesen einen Satz stockend, und unter deutlichen Anzeigen, daß ihm ganz Bestimmtes Schwierigkeiten macht, gelesen hat, so muß das ihm Anstoß gebende vor der Wiederholung des Satzes erörtert werden. Es ist vielleicht die Häufung der Konsonanten in der ersten Silbe des zweiten Wortes, diese müssen für sich genannt werden nach Hinweisung auf die bezügliche Stelle. Oder es ist der Nasenlaut ng im dritten Worte, er muß, eventuell nach Abtrennung von einem Konsonanten, mit dem vorangehenden Vokale für sich eingeübt werden, eventuell auch unter Heranziehung von anderen bekannten Beispielen. Oder es ist ein bloß zur Dehnung der vorangegangenen Silbe dienendes h, wofür auch schon Beispiele bekannt sind. Dieselben Übungen müssen wiederholt werden vor der Wiederholung des noch nicht fließend gelesenen Satzes durch denselben Schüler, der schlecht gelesen hat, und es können dabei immerhin andere Schüler herangezogen werden, damit keine Einförmigkeit des Unterrichts entsteht. Dabei werde ich die Bestimmung des Wortes, die Abtrennung des Konsonanten, die Beifügung eines Beispiels auch von einem anderen als dem zunächst beteiligten Schüler verlangen. Aber bei dem doch sich notwendig machenden Vorsagen werde ich immer nur einen zweiten zur Hülfe nehmen, und erst wenn ich gewiß bin, daß beide sicher leisten, was sie leisten sollen, schreite ich zu dem dritten und so fort. Den Knaben aber, der einen Satz nicht fließend gelesen hatte, werde ich auch zum Wiederholen späterer Sätze, die zuerst von andern gelesen worden sind, wieder heranziehen. So schreitet der Unterricht bis zu den in dem betreffenden Gebiete Schwachen fort, zu ihnen freilich erst dann, wenn es Besseren leicht fällt, das Neue ohne Anstoß und Nachhülfe zu leisten. Gelingt aber das den Schwächeren wirklich, so darf vorausgesetzt werden, daß das auch bei Besseren, die nicht ausdrücklich herangezogen worden sind, der Fall sein werde. Um sicher zu gehen, müssen im Fortschritt des Unterrichts diejenigen, welche einer geläufigen und fließenden Darstellung schon fähig geworden sind, stillschweigend herausgesondert werden aus den übrigen und das fortgesetzte Einüben darf nur bei diesen stehen bleiben — außer daß die ersteren zum Nachhelfen oder zur Belebung herangezogen werden, wenn sie nicht sogar durch Episoden zu beschäftigen sind, weil sie aus der weitern Teilnahme an der Einübung nichts mehr gewinnen können. Bei strenger Durchführung zur Aussonderung der Rascheren

und der allmähligen Einreihung derer, welche Anfangs zurückgeblieben waren, in die Klasse derer, welche den Anforderungen genügen, wird die Herstellung der Gewißheit, daß das Ziel zuletzt von allen erreicht ist, gar sehr erleichtert. Ohne genaue Beobachtung dieses Verfahrens kann es leicht geschehen, daß der Unterricht gar nicht vorwärts kommt außer durch ein unmotivirtes Abbrechen. Jedenfalls muß das Ganze in das Bewußtsein jedes einzelnen eindringen und die Gewißheit, daß das wirklich erreicht ist, sucht man sich bei jedem größeren Abschnitt zuletzt dadurch zu verschaffen, daß man ihn in ganz kleinen Teilen in rascher Aufeinanderfolge von beliebigen einzelnen darstellen läßt, und das muß vollständig gelungen sein, ehe der Unterricht zu einer andern Abtheilung übergehen darf.[15])

Drawing

Synthetischer Unterricht: beim ersten Zeichnen.

Das Resultat des Lernens bei der Synthese einer methodischen Einheit des ersten Zeichenunterrichts ist vielleicht bloß eine einzelne Linie, die in der Analyse an einer zusammengesetzten wirklichen Naturform des Konzentrationsstoffes oder des dazu gehörigen theoretischen Stoffes als Kante oder Seite nachgewiesen worden ist. Aber es findet dabei doch eine mannigfaltige Darstellung statt, die in einem allmählichen Fortschritt immer vollkommener wird. Die Linie wird in der Luft gezeichnet, gelegt, durch malendes Zeichnen auf der Wandtafel, auf der Schiefertafel dargestellt und zuletzt erfolgt auch ein völlig exaktes Zeichnen in genau bestimmten Maßverhältnissen und mit einer solchen freien Körperhaltung, wie sie zur Darstellung der Form notwendig ist, namentlich auch ohne eine Leitung der Hand, wobei der Zögling nicht mit den die Darstellung leitenden Muskelempfindungen bekannt wird. Dabei muß sich an das Probieren das Zeichnen der Linie unmittelbar anschließen, die Lage der Hand darf also zuvor nicht wieder verändert werden, weil die Muskelempfindungen, die bei aller Handthätigkeit leiten müssen, bei jeder Veränderung der Lage der Hand andere werden. Aus demselben Grund muß beim Schreiben die rechte Feder- und Handhaltung, nachdem sie zu ersten Male gelehrt worden ist, immer auf dem Papiere oder der Schiefertafel in der Hand- und Körperhaltung, in der dann sofort geschrieben wird, gezeigt und verbessert werden, also nicht in der Luft. Das malende Zeichnen muß darum vorangehen, weil alle Thätigkeit, so z. B. auch auf dem Gebiete des Denkens, Sprachunterrichts, früher die wesentlichen Umrisse und Grundzüge des zu Erreichenden wirklich erreichen muß, ehe sie an Regel und Gesetz gebunden werden darf; sonst bleibt sie schwach und unsicher. Regel und Gesetz dürfen nur zum Behufe der Korrektur von Fehlern und

[15]) Vgl. auch § 19, S. 167, § 25 und 27.

um die Thätigkeit zu ihrer Vollendung zu bringen, hinzutreten. Der Fertigkeit, die auf dem Sprachgebiet ohne Regel und Gesetz entsteht, nennt man Sprachgefühl. Das Kommandieren, das zum malenden Zeichnen hinzutritt abgesehen vom Nennen des Sachlichen, das (zu zeichnen ist, Ansetzen! Ziehen!), dient nicht bloß dem gemeinsamen Unterricht, sondern unterscheidet auch die einzelnen Glieder so scharf, wie sie bei der Synthese unterschieden werden müssen. Das exakte Zeichnen kann aber anfangs immer noch durch die Stützpunkte eines quadrierten Netzes unterstützt werden, dieses kann zuerst ein Liniennetz, später ein Punktnetz sein, und zuletzt kann es ganz wegfallen. Und weiterhin muß jede Zeichenform, die nicht so einfach ist, wie eine Linie, immer aus ihren zuvor nachgewiesenen Elementen zusammengesetzt werden; ja eine längere Linie ist auf einem nicht quadrierten Blatte selbst in Absätzen zu zeichnen, die im Voraus durch Punkte anzudeuten sind, wie sonst einer Zeichnung ein Umriß vorangestellt werden muß.[16])

Beim ersten Schreiben und Lesen.

Die Teilung des Stoffes, die Succession der Glieder, die zuletzt rasch auf einander folgen müssen, treten schon hier ganz deutlich hervor. Ähnlich ist es bei dem ersten Schreiben- und Lesenlernen. Es wird gelesen, was geschrieben und für ein beliebig zu wiederholendes Lesen mit ausgeschnittenen Buchstaben geklebt worden ist, und geschrieben wird ein Wort aus einem Satze, der wiederum in dem Konzentrations- und dem dazu gehörigen theoretischen Stoffe vorgekommen ist. Es ist so zu wählen, daß keine anderen Regeln für das orthographische Schreiben notwendig sind, als die allererste und notwendigste: es muß eine genaue Übereinstimmung zwischen dem Gesprochenen und dem zu Schreibenden hergestellt werden.[17]) Außer dieser Regel ist im ersten Schuljahre nur noch der Anfang mit der Ausbildung von Wortfamilien (z. B. Linie, Lineal) zu machen. Die übrigen Regeln, die Abweichungen von jener Übereinstimmung lehren, bleiben samt dem dazu gehörigen Wortmaterial den höheren Stufen (vom 2. Schuljahre an) vorbehalten.[18]) Ohne diese Gliederung kann der orthographische Unterricht gar nicht gelingen, zumal schon vor dem Auftreten der Spezialregeln eine Reihe des allerbekanntesten Stoffes, der von ihnen abweicht, aber mit der erwähnten Hauptregel im Einklang ist, im Gebrauch des Schülers feststehen muß, wenn nicht die Reihen des Ausnahmematerials viel zu sehr anwachsen sollen. Schon

[16]) Vgl. auch, was in § 21 über das Zeichnen gelehrt ist.

[17]) Nach diesem Grundsatze hat R. Quaas das Rohmaterial für eine erste Lesefibel zusammengestellt in Jahrb. V. S. 62 ff.

[18]) Vgl. Ziller, erstes Stück der Robinsonfibel. (Jahrb. III, S. 142 ff.)

im ersten Schuljahr muß allerdings dem Schreiben von Worten **Übung im Zergliedern** jedes aus dem Konzentrationsmaterial ausgewählten Satzes nach den Worten, aus denen er besteht, im Zergliedern aller Worte nach den Silben, aus denen sie bestehen, in Verbindung mit einem völlig exakten Sprechen vorausgehen und auch jedem einzelnen zu schreibenden Worte muß ein solches Zergliedern des Satzes, wozu es gehört, und ein Zergliedern seiner Worte vorausgehen, und darauf muß erst das Zergliedern des ausgewählten Wortes nach seinen Lauten folgen.[19]) Diese treten freilich erst dann sicher auseinander, wenn die Silbe nicht bloß gedehnt ausgesprochen wird, wie r—i; der Ungeübte hört hier leicht r - ri, wenn auch die einzelnen Laute als Exklamationslaute (nach der Oehlwein'schen Fibel) schon im Kindergarten und demnach, wo möglich, auch in der Analyse vorgekommen sind. Es müssen vielmehr zum Behufe eines echten Abstraktionsprozesses gleichartige Silben neben einandergestellt werden, bei denen das Gleiche in Folge der Verstärkung um so mehr sich hervorhebt und das Ungleiche, festgehalten durch dasselbe mit ihm verbundene Gleiche, abwechselnd und zu um so größerer Klarheit ins Bewußtsein tritt, mag nun Gleiches und Ungleiches in beiderlei Silben auf gleiche Weise einander folgen, wie bei ri - ra, oder in umgekehrter Ordnung wie bei An—na, oder mag das Ungleiche nur ein Zusatz zu dem Gleichen sein, wie bei ra—tra (tra, ri, ra sind volkstümliche Exklamationsworte zum Ausdruck der Freude im ersten Sommerlied der Schule.) Nur müssen die Silben mit dehnbaren Konsonanten, wie r, denen mit flüchtigen Konsonanten wie t, vorangestellt werden, ebenso die Silben, mit langen Vokalen denen mit kurzen, die Silben, die bloß am Anfang oder am Schluß einen Konsonanten haben, denen, die ihn an beiden Stellen haben und endlich die Silben, in denen jeder Konsonant für sich allein steht, den Silben, in denen er unmittelbar neben einem anderen oder neben mehreren steht. Bei der letzteren Art von Silben läßt sich auch ein einzelner Laut für sich abtrennen, z. B. in der letzten Silbe von Emil durch Gegenüberstellung von Lene, der Laut l, wenn durch diese Zwischenstufe die Zerlegung der Silbe rascher und leichter herbeigeführt werden kann, und es ist überhaupt manche andere Modifikation möglich, z. B. nachdem der Unterschied der langen und kurzen Silben erkannt worden ist, kann zu etwaiger Beschleunigung und Erleichterung des Abstraktionsprozesses im Übergang zur Zergliederung eine lange Silbe ausdrücklich verkürzt, eine kurze gedehnt werden. **Die**

[19]) Beispiele solcher Übungen giebt A. Florin, Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben. (Bündner Seminar-Blätter 1883—84, Nr. I und 3.)

Aufstellung des Satzes, die Trennung der zu zählenden Worte und der nach den hellen Lauten zu unterscheidenden Silben, die Gegenüberstellung zu vergleichender Silben bezeichnen wiederum Stufenfolgen des Unterrichts. Die Darstellungsmittel aber sind ein großer wagerechter Strich, ein großes Stäbchen für den Satz, Klatschen und ein kleiner wagerechter Strich, ein kleines wagerechtes Stäbchen für das Wort, eine senkrechte Handbewegung, ein senkrechtes kleinstes Stäbchen, ein senkrechter kleinster Strich für die Trennung der Silben, Linsen, Punkte für die Laute und nach diesen Darstellungsmitteln sind auch im ersten Schuljahre Satz, Wort und Silbe zu unterscheiden, so daß der Satz das auf einmal, das Wort das nach dem Klatschen, die Silbe das mit Abteilen Darzustellende ist. Die Striche werden außerdem so verschieden dargestellt, wie die Linien beim Zeichnen vor dem exakten Zeichnen und auch in derselben Aufeinanderfolge, also vom Luftschreiben an, das die Kinder jedoch immer vor sich auszuführen haben also auch bei längeren Sätzen nicht zur Seite oder gar mit einer Wendung des Körpers, und bei jeder solchen Art des Darstellens, wie dem Luftzeichnen, dem Legen u. s. w. müssen die einzelnen Glieder des Darzustellenden, der Satz, die Worte &c., rasch nach und untereinander dargestellt werden. Beim Schreiben auf der Tafel also nach diesem Schema:

——————————————— für den Satz,
—— ——|—— ——|——|—— für drei Worte,
. .   . . | . .   . . | . . | . .

das erste einsilbig, das zweite zweisilbig, das dritte dreisilbig, jedes aus zwei Lauten bestehend (sobald diese in „helle, laute", durch lautes Sagen nicht bloß, sondern auch durch Singen kenntlich zu machende Laute und in „stumme" und jene in einfache Laute und in Diphthonge unterschieden sind, für jede Art auch besondere Zeichen). Das Darstellen bloß durch wagrechte und senkrechte Striche ist der Anfang der Elementarschrift, in der das Schreiben, wie schon erwähnt,[20]) zweckmäßig beginnt und zwar innerhalb eines beschränkten Buchstabenmaterials, das für den Anfang des im ersten Schuljahr zu Schreibenden mehr als ausreicht, und bei dem der Unterschied von großen und kleinen Buchstaben wegfallen kann, teils weil sonst die Buchstaben nur Symbole der rezipierten Schrift sind; bei dieser würde freilich jener Unterschied nicht ohne Schaden, nicht ohne Anhaften des Falschen versäumt werden, wo und so weit er überhaupt festgehalten werden soll. Darauf folgt erst

[20]) In § 21 Die. Hauptfächer des Unterrichts, S. 223.

das Schreiben derselben schon in Elementarschrift geschriebener, und zwar wegen der gleichmäßigen Vorbereitung auf die Druckschrift, wie auf die Schreibschrift, anfangs senkrecht, dann auch schief geschriebener Buchstaben in Kurrentschrift, und zwar tritt diese, wie das Zeichnen, wiederum aus demselben Grunde zuerst malend auf (es kann deshalb auch bei der Darstellung einzelner Formen dem gleichzeitigen exakten Zeichnen voraneilen), und unter Angewöhnung der rechten Körper- und Handhaltung, durch Erinnern und Zurechtrücken, dann erst (vom 2. Schuljahr an) in genauen Größen und Stärkeverhältnissen zwischen Hilfslinien und unter Ausbildung eines klaren Bewußtseins über die Gewohnheiten der Körper- und Handhaltung.

Damit das Gesetz der succesiven Klarheit bei dem ersten griechischen Schreiblesen durchgeführt werde, muß dieses mit den großen Buchstaben (für die Namen der Homerischen Vorgeschichte) beginnen, die ohnehin viel einfacher sind als die kleinen; dann fallen Spiritus und Accent hinweg. Diese treten erst auf, wenn die kleinen Buchstaben hinzukommen.

Beim ersten Rechnen und Singen.

Ähnlicher Darstellungsmittel, wie das erste Schreiben, bedarf auch das erste Rechnen (bunte Papierstreifen, eigentümlich verbunden) und das erste Singen für die Darstellung der Melodie (Farbenklötzchen, stufenweise aneinander gelegt und auch durch Zahlen ausgedrückt), und die Gliederungen der Synthese mit mehrfachen Halt- und Ruhepunkten kommen auch hier aufs allermannigfachste vor, für das Singen sind sie in den Abhandlungen von Th. Wiget nnd Schneider angegeben.[21])

Beim Lesen und Übersetzen.

Eben solche Gliederungen müssen bei allem zusammenhängenden Lesen und Übersetzen eines zur Konzentrationsreihe gehörigen Lesestücks beobachtet werden. Es muß immer in Abschnitten erfolgen, und zwar zunächst in solchen, die nach dem Sinn abgeteilt sind. Denn aller synthetischer Sprachunterricht muß ja nach dem uns schon bekannten Gesetz zwischen Sach- und Sprachunterricht von der sachlichen Aneignung ausgehen, und dabei darf nur so viel Sprachliches herangezogen werden, als notwendig ist, damit sie gelinge.[22]) Jeder Abschnitt muß sich auf ein in sich abgeschlossenes kleines Ganzes erstrecken; dieses muß vollständig durchlaufen sein, ehe das sprachliche Durchgehen beginnen darf. Ist jedoch der wesentliche Inhalt des Ganzen dem Zöglinge schon bekannt, hat er sich durch Vor-

---

[21]) S. § 21, S. 239 Anmerkung.

[22]) Vgl. Altenburg, Die Leichenrede des Perikles. Eine schulexegetische Studie (Jahrb. X, S. 54 ff.).

auslesen, Voraus präparieren oder in Folge davon, daß beides ihm vorher aufgegeben worden war, mit jenem Inhalte bekannt gemacht, und hat er das auch bei der ersten Abteilung des ganzen durch seine Angabe der Totalauffassung von derselben bewiesen, so darf nicht auch die analytische Darstellung des Inhalts vom ganzen vorangestellt werden. An die Totalauffassung der ersten Abteilung muß sich vielmehr das Lesen und das synthetische Durchsprechen derselben sogleich anschließen, und so auch bei den folgenden Abteilungen. Die Analyse muß also in der Seite 271 abgeänderten Form erfolgen und dem sprachlichen Durchgehen jedes einzelnen Abschnitts muß immer wieder der darauf bezügliche Teil des analytisch und synthetisch ausgebildeten Gedankeninhalts vorangestellt werden. Fremdartige, altertümliche Worte, Formen und Wendungen, die in der Lektüre vorkommen, dürfen, wie schon früher bemerkt, in die Inhaltsangabe nicht hinübergenommen werden. Eben so wenig Worte, die durch Mißbrauch trivial geworden sind, wie in den thüringischen Sagen „Weib“ für Frau und bei den höheren Ständen für Gemahlin, oder solche Worte, die im Laufe der Zeit ihre Bedeutung geändert haben, wie wiederum in den deutschen Sagen „Wirthin“ für Hausfrau, Hausherrin. Solche Worte, Formen und Wendungen müssen, mögen sie überhaupt oder in einem bestimmten Gebrauch (z. B. in der Bibel „er“ für das Reflexivum) auffallend sein, in unser modernes Deutsch übersetzt werden. Aber es darf erst dann gefordert werden, wenn der Versuch gemacht worden ist, ob der Inhalt nicht trotz des vom Modernen abweichenden Sprachgebrauchs verstanden wird, und zwar muß es deshalb so geschehen, weil die Erklärung, wie die Auffassung des einzelnen vom ganzen aus eher gelingt. Beim Lesen dürfen die Ausdrücke nur dann schon umgesetzt werden, wenn der Schüler selbst an ihnen Anstoß nimmt, weil er sie bereits im Verhältniß zum ganzen auffaßt. Das sprachliche Durchgehen, das auf die Inhaltsangabe folgt, findet nach Abschnitten statt, die durch die Sätze selbst gegeben sind, und zwar in der Ausdehnung, die durch das unmittelbare Bedürfnis des Schülers bestimmt wird, insofern dieser teils in seinem schon gewonnenen Wissen sich befestigen, teils aber auch zu neuem Wissen fortschreiten soll. Die Befestigung wird am besten durch indirektes Nachfragen erreicht. Statt z. B. immerfort Sätze zergliedern und Satzteile bestimmen zu lassen, fragt man nach dem Grunde für das Komma im vorliegenden Falle, und dabei muß der Schüler zugleich in der Form der immanenten Repetition auf die Zergliederung des Satzes, auf die Bestimmung des Satzteiles zurückgehen. Außerdem ist dafür zu sorgen, daß nicht mehrere

neue also unbekannte sprachliche Momente bei demselben Worte vorkommen und vielleicht sogar solche, bei denen das eine abhängig ist von dem andern. Es stoßen sonst zu verschiedenartige Gedankenbewegungen zusammen, und das läßt sich bei klassischem Stoffe durch Auswahl resp. Ausscheidung, bei modernem Latein und Französisch durch Verteilung des Mehreren an verschiedene Sätze leicht vermeiden. Am allerwenigsten darf eine vollständige Beschreibung eines Worts nach allen seinen sprachlich bemerkenswerten Seiten an die Stelle einer Verteilung des Stoffs treten, nämlich einer Verteilung nach Analyse, Korrektur der häuslichen Präparation, Übersetzen, sprachlichem Durchgehen und etwaiger schriftlicher Übersetzung. Das neue sprachliche Material ist im Fortschreiten der Besprechung immer schon geordnet zusammenzustellen. Das Übersetzen geschieht von dem Zeitpunkte an, wo der Schüler die Bedeutung der Formen, der Kasus, der Tempora, der Konjunktionen u. s. w. kennt, nach der Konstruktionsmethode. Vorher müssen ihm die Worte vom Lehrer selbst zusammengestellt werden, soweit nicht ein Fortschreiten nach der Aufeinanderfolge der Worte stattfinden kann. Von jenem Zeitpunkte an muß aber die Übersetzung, so weit der Schüler nicht selbst fachgemäß fortschreitet, durchgehendes auf Grund solcher Bestimmungsangaben und Bestimmungsfragen fortgeführt werden, wie: jetzt folgt der Grund, wo eine Konjunktion des Grundes aufzusuchen ist, jetzt Subjekt und Prädikat (die immer in Verbindung auftreten müssen), jetzt wen oder was? wo ein Objekt, oder weshalb? wo ein dieses Begriffsverhältnis ausdrückender Satzteil, eine Präposition oder wieder eine Konjunktion aufzusuchen ist. Bei einem Worte, dessen Form bekannt ist, wird bloß die Bedeutung in der Grundform gegeben, und es kann auch schon vorher die Form selbst oder der Satzteil verlangt werden, z. B. Partizipium! Prädikat oder Imperfektum! Fehler, die beim Übersetzen vorkommen, werden am schlagendsten korrigiert, indem man dem Schüler die Worte der Übersetzung zurück übersetzen läßt, und ihn dadurch ad absurdum führt Ebenso beim Übersetzen aus dem Deutschen in eine fremde Sprache. z. B. er hat sich gefreut = sibi laetatus est; also laetatus est heißt? (nötigenfalls in Verbindung mit einem Sagen a verbo) und sibi?[28]) —

Bei Inhaltsangaben, Erzählungen, Beschreibungen ꝛc. innerhalb der Gesinnungsstoffe u. der Naturkunde.

Endlich muß auch alle Inhaltsangabe, alle Erzählung, Beschreibung, Erklärung, aller sogenannter darstellender Unterricht bei Gesinnungsstoffen, wie bei Naturkunde nach Abschnitten geschehen, und dabei ist immer in der uns schon be-

[28]) Vgl. hierzu die Beschreibung des methodischen Verfahrens beim Sprachunterrichte bei R. Barth, Lateinisches Lese- und Übungsbuch. 1879.

kannten Weise von Totalauffassungen auszugehen, es darf also kein Abfragen, kein Erklären unter Nachlesen im Buche, das ja schon mit der notwendigen Fixierung unvereinbar ist, kein voreiliges Hinweisen des Schülers auf Einzelnes stattfinden. Er hat sich vielmehr im ganzen über das, was hier zu leisten ist, auszusprechen und darf dabei nicht unterbrochen werden, weder durch den Lehrer noch durch einen Schüler. Höchstens, daß ein Wink hinzukommen darf, z. B. wo eine geographische Determination nötig ist, durch die Worte: und der Ort liegt? oder durch die Aufforderung: zeigen! oder wo Räumliches sinnlich darzustellen ist: und das sieht so aus! Von den Mängeln und Irrtümern aber, die dabei vorkommen, muß die Auseinandersetzung durch eine sich anschließende Disputation und Spezialerörterung, erforderlichenfalls auf Grund von Spezialfragen befreit werden (das ist eine besondere Art der Vertiefung in das Einzelne), und die Betrachtung muß abschließen durch eine bereicherte und berichtigte Totalauffassung (das ist eine besondere Art der Besinnung). Ja der einzelne Teilabschnitt muß überdies, abgesehen davon, daß er ausdrücklich aufgezählt wird, durch eine Art Überschrift, durch eine dafür aufgestellte Kategorie, durch einen dabei leitenden Gesichtspunkt kenntlich gemacht, dadurch muß das Aufzählen unterstützt und darnach muß eine längere Reihe von Teilabschnitten eingeprägt werden. Werden dann die Teilabschnitte nach S. 276 zuletzt rasch durchlaufen, so darf eine geläufige und fließende Darstellung eines einzelnen Abschnitts, verbunden mit der Anknüpfung an die folgenden, als Garantie dafür angesehen werden, daß derjenige, welcher eine solche Darstellung geben kann, sich das Ganze angeeignet habe, weil er das richtige Verhältnis desselben zu einem einzelnen Teile kennt, und das die Hauptsache ist; das Nichtwissen eines einzelnen Punkts erscheint dagegen als unbedeutend. Sind dem Zöglinge sogar die Umrisse des Vorstellungsganzen, das zu bearbeiten ist, schon bekannt, und handelt es sich nur darum, den Inhalt dieses Ganzen zu erweitern und zu verbessern, so ist davon auszugehen, daß aus ihm eine Gliederung des Stoffs abgeleitet wird. Z. B. aus der Jugendgeschichte Friedrichs des Großen: 1. Ursache des Zwiespalts zwischen Vater und Sohn, 2. Fluchtversuch des letztern, 3. Versöhnung zwischen beiden. Dann müssen die Teile einzeln durchgenommen werden, und zwar von einem Gesichtspunkt aus, der entweder von den Schülern oder von dem Lehrer an die Hand gegeben wird und die rechten Vorstellungsbewegungeu der ersten lebendig machen kann. So bei der Ursache des Zwiespalts: sie lag in dem Gegensatz der Charakter von beiden, und die einzelnen Charakterzüge müssen dann der Reihe nach als ein-

ander entgegengesetzt nachgewiesen werden. Ohne solche Abschnitte wird viel zu sehr rein gedächtnismäßig gelernt, statt daß zuvörderst Phantasie und Nachdenken mit dem Gegenstande zu beschäftigen sind, der dann um so leichter, rascher und sicherer ins Gedächtnis aufgenommen wird.

Mancher Unterrichtsstoff ist so beschaffen, daß sich bei seinen einzelnen Teilen eine Reihenfolge, ein Gesetz der Entwicklung, ein Umriß für gleichartige Ganze gewohnheitsmäßig festsetzt. Z. B. bei Gegenständen der Naturgeschichte ist auszugehen von ihrem Gebrauche und ist fortzuschreiten zu ihren am meisten charakteristischen Merkmalen, an denen sie sicher zu erkennen sind, diese müssen in einer bestimmten, teils von der Natur der Gegenstände, teils von ihrer psychologischen Anordnung abhängigen Reihenfolge auftreten und so fort. Nach dieser übergeordneten Reihe werden dann die Gegenstände wiederum bearbeitet und wird repetiert, mit ihrer Hülfe wird auf einzelne untergeordnete Glieder hingewiesen.

Für den Erzählungsstoff müssen dagegen in Angemessenheit zu seinem Inhalte immer besondere leitende Gesichtspunkte ausgebildet werden. Bei den Stoffen, die andern nach den Forderungen der Konzentration untergeordnet sind, namentlich den Gesinnungsstoffen, den Stoffen der Realien überhaupt, muß die Betrachtung natürlich immer mit dem übergeordneten Gedankeninhalte anheben, in der Geographie z. B. mit der Reproduktion desjenigen Teils der Geschichte oder der Naturkunde, wozu das geographische Material in Beziehung steht;[24]) denn in dem betreffenden Teil des Gedankreises muß es ja eingeordnet, daran muß es wenigstens angeknüpft werden Nur muß die Form, in welcher der Stoff bei der übergeordneten Disziplin vorgekommen ist, sich immer genau von derjenigen Form unterscheiden, die in der untergeordneten Disziplin angewendet wird. Diese Form muß, wie schon bei Analyse (nach S. 268), der Stimmung und dem Ton, aber auch dem besondern Zweck der untergeordneten Disziplin angepaßt werden. Es darf nicht dahinkommen, daß es den Anschein gewinnt, als ob z. B. Sprachunterricht in naturkundlichen oder Gesinnungs-Unterricht, der Gesinnungsunterricht in naturkundlichen Unterricht und umgekehrt sich verwandelt habe. Überall aber, wo ein Teil des Unterrichtsstoffes im voraus richtig erwartet worden ist, muß es, wie schon bei der Analyse, nochmals ausdrücklich bestätigt werden und wo das Gegenteil der Fall gewesen ist, muß noch viel ausdrucksvoller das Ent-

[24]) Vgl. Göpferts Präparation, Die Flüsse der Schweiz (Reins Studien 1882, Heft 4).

gegengesetzte entgegengestellt, wo Zweifel laut geworden sind, muß ebenso darüber definitiv entschieden werden; solche Erwartungen und Zweifel sind wie untergeordnete Ziele anzusehen, und die angemessene Rückbeziehung darauf ist auch den Gefühlen des Interesses sehr günstig.

Konzentrationsfragen.

So müssen die Gliederungen bei aller Inhaltsangabe, bei aller Erzählung, Beschreibung, Erklärung, bei allem sogenannten darstellenden Unterricht behandelt werden. Bei den Gesinnungsstoffen muß allerdings zu der durch Überschriften bestimmten Totalauffassung noch etwas Besonderes hinzukommen. Sie müssen teils nach der Seite des äußern, thatsächlichen Geschehens und der zu den Ereignissen gehörigen Verhältnisse (von Personen, Orten, Zahlen u. s. w.), teils nach den dafür maßgebenden Werturteilen und Grundsätzen und nach der Seite der psychologischen Entwicklung durchgearbeitet werden. Die psychologische Entwicklung muß besonders bei profangeschichtlichem Stoffe sehr stark hervortreten; denn die biblischen Stoffe sind nicht nach allen Richtungen hin durchsichtig genug. Die beiden Seiten von der Betrachtung der Gesinnungsstoffe, die Seite des thatsächlichen Geschehens bei bestimmten Personen u. s. w. eines Teils und die der Werturteile und der psychologischen Entwicklung andern Teils, können aber nur getrennt behandelt werden. Wie das empirische Material schon feststehen muß, ehe eine spekulative Betrachtung, z. B. über das Warum? und Woher? an die Reihe kommen darf, so müssen auch die Vorstellungen über das thatsächliche Geschehen in Bezug auf die Gesinnungsverhältnisse schon ausgebildet, sie müssen auch schon in eine zusammenhängende Erzählung verschmolzen sein, ehe die Überlegung über ihren Wert und über die ihrer Entwicklung zu Grunde liegenden Gesetze des geistigen Lebens hinzukommen darf. Nur wo das ethische Urteil und die psychologische Betrachtung dem Schüler sich sofort aufdrängen und ihm ganz geläufig sind, wo sie also keine eingehende, verweilende Behandlung erfordern, dürfen sie schon der Besprechung des Thatsächlichen einverleibt werden. Außerdem wird zu solchen Urteilen und Betrachtungen durch die sog. Konzentrationsfragen die Anregung gegeben, bei denen aber die Frageform auch abgestreift werden kann. Sie veranlassen das Durchdenken der zweiten Seite der Gesinnungsstoffe. Sie vertiefen also die Betrachtung derselben, heben die eigentlich wertvollen Kernpunkte an ihnen hervor und stellen die leitenden Gesichtspunkte dafür auf.[25]) Sie müssen sich durch das

[25]) Beispiele solcher Konzentrationsfragen in dem Aufsatze: Über die Form des Unterrichts (Jahrb. XV, S. 146).

What is the end of the work of Synthesis in Edu. viewed from the stand point of Concentration?

Ganze der betreffenden Abteilung erstrecken und über jeden einzelnen Punkt muß sich der Schüler wieder im Ganzen aussprechen, daran müssen sich wieder, eventuell unter Beihülfe von Detailfragen (in der Geschichte des Katechismus als Beifragen, Unterfragen bekannt), die notwendigen Spezialbetrachtungen anschließen, und das gesamte Material der Betrachtung muß in die abschließende Erzählung aufgenommen werden, auf die Lücken und Mängel aber ist, wie bei den frühern Totalauffassungen durch die Überschrift über den Teilabschnitt, so hier durch Wiederholung der Konzentrationsfrage hinzuweisen. Sollen die Betrachtungen, zu denen die Konzentrationsfragen Veranlassung geben, gelingen, so muß ihnen immer eine Repetition der thatsächlichen Verhältnisse vorausgehen, da hierdurch der Gedankenkreis in Bewegung gesetzt wird, in den die Betrachtungen ethisch-religiöser und psychologischer Art hineingehören. Und soll am Ende die Besprechung eine gute abschließende Erzählung, in welche das gesammte Material der Betrachtung verflochten ist, erreicht werden, so müssen die Konzentrationsfragen sich dem Gange der Erzählung genau anschließen, und zwar so, daß dieser dabei immer hindurchleuchtet. Man hat es deshalb zu vermeiden, einen einzelnen Punkt für sich zu bearbeiten, und wenn ja eine Spezialfrage darauf gerichtet werden muß, so ist das darauf bezügliche Material doch immer in die Erzählungsreihe einzubringen, nachdem sie von einem frühern Gliede aus wiederholt worden ist. Man muß es schon vermeiden, die Bearbeitung zusammengehöriger Fragen zu weit von einander zu trennen, z. B. durch eine solche Sonderung der einzelnen Punkte: jetzt oder dazu kommt der zweite Punkt u. s. w. Es sinken dann leicht die frühern Vorstellungen zu tief, ehe die spätern hinzutreten, und infolgedessen wirkt der innere Zusammenhang der Gedanken, der in den beiden Arten von Vorstellungsreihen liegt, nicht so stark, daß die rechten Gedanken zustande kommen. Es ist deshalb dahin zu streben, daß die einzelnen Bearbeitungen sich eng an einander schließen, und der Lehrer muß namentlich so leichte Übergänge herzustellen wissen, daß der Schüler unmerklich von dem einen Punkt auf den andern kommt.

(Schriftliche Darstellungen u. Korrekturen.)

Zur Befestigung und Einprägung des synthetischen und des analytischen Materials, sowie zur innigern Verknüpfung des Neuen mit den ältern Gedankenkreisen, dienen freie schriftliche, sprachliche Darstellungen, Diktate, schriftliches Rechnen, Zeichnungen u. s. w., mit denen der Schüler nach Bedürfnis nicht bloß in den dafür besonders angesetzten Lehrstunden, sondern auch in Verbindung mit der sachlichen Durcharbeitung zu beschäftigen ist. Die freien

schriftlichen Darstellungen, die auch stückweise entstehen können, indem z. B. die Bildung eines oder mehrerer Teile eines Aufsatzes neben der Korrektur anderer hergeht, bis der ganze Aufsatz abgeschlossen ist, dienen zugleich zur schärfern und festern Durchbildung des individuellen Ausdrucks für das Neue. Es ist dabei auf ein gewohnheitsmäßiges zur andern Natur werdendes Richtigschreiben, Richtigrechnen, Richtigzeichnen hinzuarbeiten, und alles das läßt sich in der That durch die rechte Vorbereitung und Durcharbeitung des Stoffs, durch die Ausbildung von zuverlässigen Fertigkeiten in der Behandlung des Stoffs und in zweifelhaften Fällen durch die vorausgehende Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf das, was einen Fehler verursachen könnte, prädisponieren. So bleiben Fehler vereinzelt stehende Ausnahmefälle. Statt dessen darf das Richtigschreiben u. s. w. nicht vorzugsweise durch bloßes Korrigieren und vielleicht durch gehäuftes Korrigieren von fehlerhaft Geschriebenem u. s. w. angestrebt werden. Dies wäre auf intellektuellem Gebiete ebenso falsch, als wenn man moralische Tugenden vorzugsweise durch Korrigieren moralischer Fehler pflegen wollte, statt diesen vorzubeugen und unmittelbar moralische Tugenden zu pflanzen. So weit aber wirklich Fehler vorgekommen sind, müssen sie mit aller Sorgfalt ausgestoßen und durch Gründe so weit als möglich unterdrückt werden, damit sie sich nicht festsetzen. Die Fehler, die vorgekommen sind, müssen hier, wie sonst im voraus vom Lehrer nach Kategorien (für ein Sprachheft z. B. Orthographie, Kasus, Stellung ꝛc.) geordnet und durch Zeichen, die nicht bloß das fehlerhafte Resultat, sondern außer der Kategorie auch die Quelle desselben andeuten, (z. B. J. (N) = Interpunktionsfehler in Bezug auf den Nebensatz), dem Schüler deutlich erkennbar machen. Die Korrektur selbst schreitet dann zwar zunächst z. B. nach der Ordnung des Diktates fort. Aber zu jeder Kategorie, auf die man dabei stößt, müssen alle durch dasselbe Fehlerzeichen kenntlich gemachten und durch die Besprechung der Kategorien auch wirklich zu erschöpfenden Fehler, die darunter fallen, auf einmal angemeldet und so weit möglich unter Beifügung des Grundes für das entsprechende Richtige verbessert werden, und zwar in der Klasse, wenn mündliche Besprechung nicht ausreicht, an der Wandtafel, nur daß bei Korrekturen, die für einen Teil der Klasse durchaus nicht mehr lehrreich sind, dieser durch eine Episode beschäftigt werden muß. Das Richtige für alle Fehler muß zuletzt, wiederum unter Andeutung seiner Gründe, zusammengestellt werden (und so schon bei der Korrektur einer Präposition oder der niedergeschriebenen Worte, die zu modernem Latein und Französisch

gegeben worden sind) und nicht etwa statt dessen das Fehlerhafte selbst, das nicht in der Erinnerung haften soll. Dieses soll auch späterhin nicht wiederholt, es darf gar nicht ohne eine ausdrückliche starke Repulsion wieder erwähnt, geschweige, daß es in aller Ruhe aufgezählt und zur Betrachtung hingestellt, oder daß Unkorrigiertes noch einmal abgeschrieben wird. Allerdings genügt es auch nicht, daß ein Fehler bloß besprochen und verbessert wird. Es muß darüber eine schriftliche Korrektur, wie man es nennt, mit Andeutung des Grundes oder, wo dieser nicht zu Gebote steht, mit demselben wiederholten, freilich nicht im Übermaß zu fordernden richtigen Thun (z. B. dreimaliges Abschreiben des charakteristischen Richtigen statt des Grundes) geliefert werden, und auch das genügt noch nicht. Der Lehrer muß vielmehr die Fehler sammeln und dem Schüler im nächsten Extemporale Gelegenheit geben, bei einer ähnlichen Gelegenheit sie zu vermeiden. Zeigt sich aber, daß der Fehler doch wieder zum Vorschein kommt, also eine fehlerfreie Entwicklung noch nicht erreicht ist, so muß das Richtige im übrigen Unterrichte bei der nächsten Gelegenheit noch einmal durchgenommen und eingeübt werden. Bei Sprachfehlern muß namentlich das Scriptum, die deutsche Arbeit darauf zurückführen. Werden Fehler nicht so sorgfältig behandelt, so überträgt sich das Mangelhafte der früheren Bildungsschicht auf die spätere, und es kommen falsche Grundzüge in das Ganze der Bildung. Am besten wirkt aber hiergegen, wie schon erwähnt, Vorbeugen, und dazu gehört vor allem auch, daß alles wesentlich Neue einer Lehrstunde, sowie alles nochmaliger besonderer Einprägung Bedürfende in Andeutungen während der Lehrstunde selbst in ein an der Wandtafel entstehendes Aufgabenbuch, sowie in das am besten aufgeschlagen vor den Kindern liegende Privataufgabenbuch eines jeden aufgenommen und zu häuslichem Memorieren resp. Bearbeiten aufgegeben wird. Schon während der Lehrstunde muß dann sein Inhalt eingeprägt werden, und bei der Wiederholung des zu Memorierenden in der nächsten Lehrstunde muß der Schüler den Beweis liefern, daß ihm eine vollständige sichere Aneignung, wenn auch nicht sogleich bei dem ersten, aber doch bei einem spätern, nur nicht unmittelbar auf jenen folgenden Versuch der Reproduktion gelingt, und der Punkt folglich auch aus dem Aufgabenbuche durch Weglöschen verschwinden kann. Gelingt das nicht, so muß die Befestigung auf demselben Wege, wie sie zum ersten Male stattgefunden hat, wiederholt und das Befestigte wiederum zu häuslicher Repetition ins Aufgabebuch aufgenommen werden. Gelingt aber in der zweiten Lehrstunde die Wiederholung nicht so, wie sie schon in der vorigen gelingen sollte, so ist

Privatunterweisung notwendig. Schriftliche Hausaufgaben läßt man am besten, so lange es noch an Fertigkeit fehlt, zuvörderst in der Stunde auf einem Blatte ausführen, damit die Leistungsfähigkeit erprobt und Fehlern vorgebeugt werde; der häuslichen Arbeit bleibt dann bloß die Wiederholung im Hefte vorbehalten. Als Strafmittel darf das Aufgabenbuch, das dem Schüler die werthvollste Hülfe zur Rekapitulation des Gelernten darbieten soll, nicht benutzt werden. Was in der Lehrstunde selbst noch nicht hinreichend hat befestiget werden können, darf noch nicht ins Aufgabenbuch aufgenommen, darf nicht zu häuslicher Repetition aufgegeben werden. Dehnt sich die Wiederholung des Aufgabebuchs zu lange aus, so ist das immer ein Zeichen, daß die vorausgegangene Befestigung mangelhaft war.

Synthetischer Fortschritt der Naturkunde.

Dem synthetischen Fortschritte des Gesinnungsunterrichts und seinen Ergänzungen, sowie den dadurch angeregten Gedanken hat sich aber, weil zugleich die Konzentrationsidee leiten muß, die Naturkunde anzuschließen.[26]) Davon, freilich nicht von Gleichnissen und poetischen Redewendungen, hat sie die Gesichtspunkte, die Motive, die Gliederung, wie die Begrenzung für die Betrachtung herzunehmen, die dann nur nach individuellen und spekulativen Beziehungen zu erweitern ist. Die synthetische Betrachtung der Naturkunde darf jedoch nicht dem Faden des Gesinnungsstoffs selbst oder der Ordnung des außerhalb der Lehrstunde Beobachteten folgen, sondern es ist daraus und aus dem hinzukommenden Material, vielleicht unter Ignorierung mancher Züge, die jetzt nicht in Betracht kommen, nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten eine gleichartige Gruppe, es sind daraus mehrere gleichartige Gruppen zu bilden, die zugleich Halt- und Ruhepunkte für die Gliederung der Synthese darbieten, und eine jede solche Gruppe ist streng fachwissenschaftlich mit Rücksicht auf den Gesichtskreis der Unterrichtsstufe durchzuarbeiten. Die Naturkunde ergänzt so den Unterrichtsstoff nach der Seite der Natur und macht es möglich, daß dieser nicht durch theoretisches Material belastet werde, sondern es nur streifend berühren könne, wie es seiner Natur entspricht. Von dem Gesinnungsstoffe und der Naturkunde und den zu ihnen gehörenden Gedanken ist dann weiter der synthetische Inhalt der übrigen

---

[26]) So geschieht es bei W. Niederley, Die Botanik in den untern Schulklassen (Programm 1880. Nr. 476).

Lehrfächer abhängig. Der Faden jedes Lehrfachs muß aber selbst immer psychologisch wohlgeordnet sein, er kann auch durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstöße von Seiten des Konzentrationstoffs weiter geführt werden,[27]) und nicht auf alles, was der Konzentrationsstoff enthält, müssen die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen.

Übergang zu den übrigen Stufen der methodischen Bearbeitung.

Nunmehr sei die Aneignung des Neuen in allen Lehrfächern vollbracht. Aber damit ist seine Bearbeitung noch keineswegs abgeschlossen, weil es sich gar nicht ausschließlich um seinen Inhalt handelt, sondern vor allem auch um die begrifflichen und systematischen Gedanken der Fachwissenschaft, die dabei zu Grunde liegen. Diese sind das Allgemeingültige und Notwendige, wozu der Zögling gleichfalls erhoben werden muß, und das ist wohl in dem Neuen enthalten oder doch angedeutet, aber es tritt darin nicht so deutlich hervor, wie es bei seiner Isolierung der Fall sein würde, es ist noch durch zufällige Bestimmungen oder Beziehungen, durch unwesentliche Elemente und durch Verbindungen von solchen Elementen umhüllt, weil es an einem konkreten Stoffe haftet. Das Zufällige und Unwesentliche muß folglich abgeschieden, das Allgemeingültige und Notwendige muß für sich hingestellt werden. Zuvor aber muß es vielfach wiederholt werden, es muß in verschiedenen Reihen als dasselbe sich erwiesen haben, ehe es Sicherheit und Festigkeit, und eine bestimmte notwendige Stellung zu dem übrigen Begrifflichen gewinnen, ehe es als das Wesentliche hervortreten kann. Alles das läßt sich freilich nicht durch einen einzigen Schritt in rechter Weise erreichen, und wenn auch das Allgemeingültige und Notwendige für sich von dem Schüler erkannt wird, so genügt das noch nicht; denn er muß es ja auch gebrauchen lernen, sonst gewinnt es keinen Einfluß auf seinen Willen, und bei der Fortsetzung des Unterrichts muß zugleich eine ebenso große Sorgfalt auf das Vermeiden und Austilgen von Fehlern verwendet werden, wie vorher. Wir werden sehen, die Weiterbearbeitung des Neuen macht außer der Analyse und Synthese, die mit einem Ausdrucke von Herbart als die Stufe der Klarheit zusammengefaßt werden können, noch drei andere Stufen

Method-whole — See Dr. Givens

[27]) Außerdem liegt auch alles, was an Individualität und Heimat sich anschließt, was dem Zöglinge von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, der Konzentration des Unterrichts immer nahe. (Ziller, Zur Kritik rc. Jahrb, 1881, S. 121.)

notwendig, und weil sich alle vier Stufen auf dasselbe Neue beziehen und darin zusammenhängen, so werden sie unter dem Namen einer methodischen Einheit zusammengefaßt.

Im Fortschritte des Unterrichts, bei seinem Übergange zu anderem und anderem Neuen muß sich immer eine methodische Einheit an die andere anschließen. So versinkt der Unterricht nicht in bloße Darbietung einzelner Notizen, in bloßes Einüben einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten, in ein Anhäufen von encyklopädischen Massen, sondern es wiederholt sich bei dem Einzelnen in einem geordneten Fortschritte der Allgemeingewinn menschlicher Bildung, der ihm angeeignet werden soll. Es werden die unterstützenden Vorstellungen ins Bewußtsein gebracht und die hemmenden daraus verdrängt. Bei jedem Hauptbestandtheile der Bildung wird der Zögling so lange festgehalten, und eine nach allen Seiten hin darüber sich verbreitende Betrachtung kehrt dazu so oft zurück, daß die Vorstellungen die volle Stärke erlangen. Es wird außerdem eine Kontinuität der Geistesbildung erreicht, wie sie die Idee der Vollkommenheit verlangt. Was früher erworben worden ist, geht nicht wieder verloren, das Spätere baut darauf fort, und dessen Voraussetzungen sind in dem Frühern vollständig gegeben, ja sie werden stets in irgend einer Form rekapituliert, ehe das Neue auftritt. Es hört endlich die Willkür in der Behandlung des Stoffs auf, die gewiß nicht in der rechten Weise Willen bildend auf den Zögling wirkt.

Nur darf man nicht daran denken, die Stufen nach Jahreskursen oder überhaupt in weiten Distanzen verteilen zu wollen. Das widerspricht der Natur der Abstraktion, wie der Natur der analytischen Vorbereitung; dort muß das zu Abstrahierende an das, wovon abstrahiert werden soll, hier das Vorbereitende an das, worauf vorzubereiten ist sich eng anschließen, sonst treten die Gedankenprozesse entweder gar nicht ein, oder sie fallen nicht zuverlässig innerhalb des Unterrichts.

Die vier Stufen sind aber formale Stufen; denn sie kommen bei allem Stoffe des pädagogischen Unterrichts ohne Unterschied seines Inhalts vor. Nur wird vorausgesetzt, daß es kulturgeschichtlicher oder dazu in Beziehung stehender theoretischer Stoff ist. Die Gliederung nach den vier formalen Stufen ist folglich ausgeschlossen, wo es sich bloß um ein einzelnes durch den Unterricht uns aufgenötigtes Bedürfnis handelt, wie bei Korrekturen und Repetitionen, oder wo der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist, also bei der Durcharbeitung eines encyklopädischen Lesestücks, eines fachwissenschaftlichen Lehrbuchs, sei es eine Grammatik, ein Katechismus, eine Geschichtstabelle oder ein ähnliches fachwissenschaftliches Lehrmittel, ja

Rel. of Method. wholes.

schon bei Lesestücken der biblischen Geschichte mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, wie es die Gleichnisse, die Bergpredigt oder die Geschichten von der Schöpfung, dem Sündenfalle sind. Encyklopädisches ist vom Unterrichte überhaupt fern zu halten, und der Inhalt der Lehrbücher ist zuvörderst aus der Gliederung selbst abzuleiten, ehe sie im Zusammenhange studiert werden dürfen. Gleichnisse und Bergpredigt aber werden blos in erklärender und paränetischer Weise durchgenommen. Die Gliederung fällt ferner da weg, wo es sich bloß um physiologische Zwecke handelt, wie beim Turnen, oder bei der Einübung einzelner technischer Kunstgriffe und Handgeschicklichkeiten (insoweit auch bei technischen Fertigkeiten), bei der bloßen Gewöhnung an zweckmäßige körperliche Thätigkeit. Es muß immer ein Mannigfaltiges der kulturgeschichtlichen Entwicklung oder des dazu gehörigen Stoffs vorliegen, von dem aus sich der Zögling zu einem Teile des Allgemeingültigen und Begrifflich-Notwendigen erheben soll. Nur da kann eine Gliederung nach den vier formalen Stufen stattfinden, und selbst dasjenige Geschichtliche, Naturkundliche, Geographische, das der sogenannte darstellende Unterricht nicht eingehend und ausführlich darbietet, muß jener Gliederung entbehren, weil es dem Materiale der individuellen Erfahrung, des individuellen Umgangs, die neben allem Unterrichte fortgehen, gleich steht. Wie dieses, wird es wohl bei dem weitern Unterrichte auf das sorgfältigste verwendet, aber ebenso wenig selbständig im Unterrichte bearbeitet, als z. B. die Beobachtungen und Erlebnisse einer Exkursion das Ziel einer methodischen Einheit sein dürfen. Einem solchen darstellenden Unterrichte bleiben namentlich auch die biblischen Geschichten von der Schöpfung und dem Sündenfalle, der Flut, dem Brudermorde und dem Thurmbau[28]) vorbehalten, ferner die Stoffe die von einer spätern Konzentrationsstufe anticipiert werden, wie die biblischen Geschichten aus dem Leben Jesu in den Jahren, die dem 6. Schuljahre vorausgehen. Dann müssen aber auch z. B. aus der Geschichte von der Geburt Christi die Namen von Augustus und Bethlehem, die Vorstellungen von Steuer und Schätzung wegfallen, soweit sie nicht durch die Kinder selbst dargeboten werden. Natürlich entbehrt endlich der Unterrichtsstoff der Nebenklassen, der einem rein individuellen Bedürfnisse dient, der methodischen Gliederung nach den Formalstufen, soweit er nicht doch, wie wahrscheinlich das Französische der höhern Schulen wegen seiner Unterordnung unter das Lateinische, in die Konzentrationsreihe selbst aufgenommen werden kann, und zwar sowohl bei der übersichtlichen

---

[28]) Ziller, Jahrbuch XIII, S. 274 ff.

Durcharbeitung der frühern Konzentrationsstoffe, als von Charles XII. an, dem Werke Voltaires, nach Göthe des höchsten unter den Franzosen denkbaren und des der Nation gemäßesten Schriftstellers, der überdies nach Strauß für die klassische Periode der französischen Litteratur, wie für die Aufklärungsperiode bis herab zur französischen Revolution charakteristisch ist.[29])

Die vier Stufen sind die Formen, die durch die Konzentrations- und die dazu gehörigen Stoffe mit konkretem Inhalte erfüllt werden müssen. Die Frage nach Auswahl, Aufeinanderfolge und Zusammenhang der Lehrstoffe kann daher nur von der allgemeinen Methodik, welche von jenem Inhalte absieht, abgesondert werden, aber nicht von der Methodik überhaupt. Sie läßt sich da nicht übergehen, wo der psychologisch, also nach der Konzentrationsidee, dem Ausgangspunkt für die spezielle Methodik richtig abgemessene, durch bestimmte Stoffe und eine bestimmte Verbindung unter ihnen hindurchführende Weg zum Gesamtziele theoretisch oder praktisch dargestellt werden soll. Die Methode als völlig außerhalb der Stufen liegend zu betrachten, ist ein noch größerer Irrtum, als die soeben erwähnte Beschränkung der Methode. Sie darf auch nicht auf einzelne Teile beschränkt werden, und die Analyse darf nicht, wie selbst bei Herbart, den vorhandenen Gedankenkreis des Zöglings für sich, ohne einen engern Zusammenhang mit dem synthetischen Stoffe, in seine Bestandteile zum Behufe weiterer Bearbeitung zerlegen; die Trennung schadet der Einheit des Bewußtseins, und führt bei der Analyse dahin, daß es unbestimmt bleibt und zuletzt in das Belieben gestellt wird, wo sie anzufangen, wie sie sich fortzusetzen, wo sie zu enden hat — ganz im Widerspruche mit der durch die Ziele zustande zu bringenden genauen Abgrenzung des Stoffs, die auch das unbefriedigende, mit dem Interesse unverträgliche Gefühl des Schwankens, der Grenzenlosigkeit ausschließt —, und bei der Synthese wirkt dann die Analyse nicht kräftig genug, weil das Neue nicht in hinreichend bestimmte und deutliche Beziehungen zu dem Älteren getreten ist. Am allerwenigsten darf die Methode bloß nach den Äußerlichkeiten des Vortrags, des Fragens, Zeigens u. s. w. unterschieden werden, die selbst erst nach tiefer liegenden, in dem Wesen der Totalauffassung, der Disputationsmethode u. s. w. enthaltenen

[29]) Über den ersten französischen Unterricht handeln R. Quaas (Jahrb. III, S. 177) und Gustrin (Jahrb. V, S. 84) S. auch v. Sallwürk, die orthoëpistischen Umschriften im Sprachunterrichte. (Jahrb. VII, S. 196).

Gründen zu bestimmen sind, und unter Technik darf nichts anderes verstanden werden, als eine individuell modifizierte Methode, eine Manier des Unterrichts in diesem Sinne, wenn nicht das Belieben oder die Routine im Unterrichte herrschen soll.

Die drei Stufen der methodischen Einheit, die über die Klarheitsstufe hinausliegen, können rasch durchlaufen werden, wenn der bisherige Verlauf des Unterrichts von der rechten Art war. Indeß dürfen sie sich doch nicht unmittelbar anschließen, weil sonst für den Zögling der Schein entsteht als ob der Unterricht stille stehe, und ein solcher Schein immer vermieden werden muß. Es entsteht sonst auch immer eine Verlangsamung des Unterrichts, weil das Interesse erlahmt. Dazu kommt noch ein anderer Grund: die weitere Entwicklung führt vielfach bloß Repetitionen des frühern Stoffs herbei, die allerdings zu höhern Standpunkten erheben sollen. Sollen sie aber zugleich zu größerer Festigkeit des Wissens und Könnens dienen, so stehen sie der ersten Aneignung zu nahe. Es wird dann repetiert, was kaum gelernt worden ist, und doch bleibt dafür das Interesse matt. Daher muß zuvörderst nach Absolvierung der Klarheitsstufe in der ersten methodischen Einheit ein neues Ziel für die zweite aufgestellt werden, und die Bearbeitung desselben muß auch sogleich beginnen. Während sie bis an das Ende der Synthese fortgesetzt wird in dem einen Teile der Lehrstunde, kann in dem zweiten Teile derselben die Bearbeitung der ersten methodischen Einheit zu Ende geführt werden, und jedenfalls muß das geschehen sein, ehe die zweite Einheit über die Synthese hinaus fortgeführt wird. Sonst treten die Teile derselben Einheit zu weit aus einander, und überdies entsteht die Gefahr, das sich die verschiedenen Gedankenentwicklungen verwirren.

In jeder Lehrstunde können auf diese Weise zwei Gedankenentwicklungen zusammenkommen. Oft muß aber auch noch ein Drittes hinzukommen. Um der Konzentration willen muß jeder, der in einem Fache unterrichtet, sich mit der gleichzeitigen Entwicklung des Stoffs in den übrigen Fächern bekannt machen, und er muß damit fortwährend so weit bekannt bleiben, als es der allgemeine Zusammenhang des Unterrichts erfordert. Durch eine Konzentrationstabelle die den gleichzeitig zu bearbeitenden Stoff übersichtlich vor Augen stellt.[30]) wird das einem jeden erleichtert, er muß aber auch von dem Lehrer eines andern Fachs auf dessen Zusammenhänge mit seinem

[30]) Vgl die im § 22, S. 243 angeführten Konzentrationstabellen von Konrad und Frick.

Sache im Einzelnen aufmerksam gemacht werden. Es ist nun allerdings keineswegs aller solcher Stoff in die unterrichtliche Behandlung des Unterrichtszweigs, in die er hinübergreift, aufzunehmen. Vielleicht ist er schon füher hinreichend durchgebildet worden, ja er bedarf vielleicht nicht einmal einer Repetiton. Oder er ist schon von dem Individualitätskreise her soweit bekannt, daß er wenigstens jetzt keine weitere Bearbeitung nötig zu haben scheint. Aber trotzdem darf er nicht ignoriert, er muß wenigstens in der flüchtigen Form der Unterhaltung bei dem Unterrichte, in dessen Umkreis er gehört, berührt werden, wenn er bedeutungsvoll ist. Ihr habt jetzt auch über diesen Gegenstand bei einer andern Gelegenheit gesprochen, muß es beiläufig heißen. So bleibt sich der Zögling des einheitlichen Geistes alles Unterrichts besser bewußt, und wenn er sich einmal an eine solche fruchtbare Unterhaltung gewöhnt hat, so wird er auch ganz von selbst an das hierher Gehörige erinnern, selbst im Gesinnungsunterrichte z. B. daran, daß das Rechnen gegenwärtig Lebensverhältnisse behandelt, in denen durch größern Fleiß, durch größere Anstrengung und Geschicklichkeit, durch günstigere Verhältnisse der Nachfrage, des Einkaufs von Rohmaterial u. s. w. ein höherer Lohn erworben wird. In der Form der Unterhaltung müssen auch individuelle Lebensverhältnisse, bedeutungsvolle Ereignisse der Zeit flüchtig berührt, müssen hervorstechende Zeitabschnitte, wie Frühlings Anfang, erwähnt und erörtert oder späterer Erörterung ausdrücklich vorbehalten, müssen auffallende Naturvorgänge und charakteristische Naturgegenstände, die sich nicht zu jeder Zeit beobachten lassen, teils beschrieben, verglichen und auf ihre bekannten Erklärungsgründe zurückgeführt, theils ihrem thatsächlichen Inhalte nach als eine Unterlage für eine spätere Vergleichung und Erklärung festgestellt werden.[31]) Herzliche Teilnahme und Erfahrung sind ja der mütterliche Boden für alle Geistes- und Gemütsbildung.

Nunmehr können wir die Bearbeitung des Neuen, das der Zögling kennen gelernt hat, über die Synthese hinaus fortsetzen.

---

[31]) Vgl. Grundlegung, § 5. Umfang des Unterrichts.

The Scientific i.e. Inductive method & Specializing work has greatly perfected work of ~~Analysis~~ and also furthered the work of Synthesis - but the latter work is yet very imperfectly understood in the larger circles - as witness the idea of Concentration which is synthesis and yet [illegible]. (See Unifying of Sciences)

§ 24.

Stufen der Association, des Systems und der Methode.

Wir wissen schon: der Unterricht bezweckt nicht bloß, daß der Zögling den besonderen Inhalt des Neuen kennen lerne und sich aneigene. Das soll vielmehr nur den Übergang dazu vermitteln, daß er zu dem *Allgemeingiltigen und Notwendigen gelange*, das in jenem Inhalte verborgen ist und die Fachwissenschaften systematisch geordnet haben. Es läßt sich aber auch nicht sogleich isolirt für sich hinstellen, wie es diese thun, und wie es auch bei dem Zöglinge durch Lernen nach dem Lehrbuche erreicht werden könnte. So würden die Kenntnisse nur zu leicht tote, leblose Massen bleiben, weil sie einen für sich stehenden Gedankenkreis bilden und mit den Einzelvorstellungen nicht mehr zusammenhängen, aus denen sie ursprünglich hervorgegangen sind, oder doch jetzt hervorgebildet werden können. Solche Massen sind dann unfähig, neue Kombinationen zu bilden, sie können nicht auf einen untergeordneten Gedankenstoff so angewendet werden, daß neue wertvolle Resultate entstehen und vielleicht auch solche, die einen anderweitigen allgemeingiltigen und notwendigen Inhalt haben, wie er in den fachwissenschaftlichen Systemen niedergelegt ist. Solche Massen lassen sich dem Willen nicht dienstbar machen und in ihnen selbst erwacht kein Wille, der sich in ihrem Umkreise ein Ziel setzte; *das ist aber doch der erste Gesichtspunkt alles erziehenden Unterrichts: das Wissen und Können, das der Unterricht erzeugt, muß in den Dienst des Willens treten und aus ihm muß Wollen hervorwachsen.* Daraus folgt: das Allgemeingiltige und Notwendige muß aus dem konkreten Inhalte früherer Synthesen und dem konkreten Inhalte von Erfahrungen und Gesinnungen des Zöglings, so *ausgesondert* werden, daß es doch fort und fort mit ihm zusammenhängt, so, daß es auf die Einzelvorstellungen jenes Inhalts immer wieder einwirken und damit Verbindungen eingehen kann, und umgekehrt so, daß die Einzelvorstellungen und die Verbindungen unter ihnen jederzeit sich zu ihm erheben lassen und dadurch

Learning itself holds its life germs. There are for the learner

Begetting Power of living Knowledge

All living knowledge passes over into will — into Action

The most valuable knowledge is not that wh. is gained through the senses directly — but that wh. is gained created by the movement of concepts.

Bestimmungen von einem allgemeingültigen und notwendigen Werte annehmen können. Offenbar kommt erst dann Leben und Bewegung in die Begriffe eines Systems, erst dann unterstützen sie den Willen, erst dann wecken sie den Willen. Daher geschieht die rechte Aussonderung nur durch einen echten Abstraktionsprozeß, bei dem für das Ausgesonderte doch zugleich der Zusammenhang mit dem, woraus es hervorgehoben ist, bewahrt wird (weshalb es auch in logischer Hinsicht als Zusammenfassung des vergleichbar Verschiedenen und des manigfaltigen Konkreten und als sein Korrelat zu betrachten ist), und die erste Aufgabe der Unterrichtsstufe, die auf die Synthese folgt, d. i. der Association, besteht folglich darin, diesen Abstraktionsprozeß bei dem synthetisch Neuen der vorigen Stufe und dem in ältern Gedankenkreisen Enthaltenen, das damit in Verbindung steht, zustande zu bringen.

Die Association,

soweit sie diesem Zwecke dient, vollzieht sich in zwei Hauptformen. Bei beiden muß der konkrete Inhalt der Synthese noch einmal repetitionsweise durchlaufen und die Aufmerksamkeit auf das darunter verborgene Allgemeingiltige und Notwendige des fachwissenschaftlichen Systems hingelenkt werden. Bei der ersten Hauptform wird sodann anderer zufälliger Stoff damit in Verbindung gesetzt, als im vorliegenden Falle damit in Verbindung steht. Der Stoff kann aus anderen Teilen der Synthese, aber auch aus der Analyse, aus den ältern Gedankenkreisen des Zöglings überhaupt entlehnt werden. Nur muß es durchaus bekannter Stoff aus den schon durchgearbeiteten Gebieten, z. B. den bekannten Sachgebieten des Rechnens, den bekannten Lesestücken sein, nicht dem Inhalte nach neuer Stoff. Bloß der Form nach neue Gedankenverbindungen dürfen in einer Association vorkommen; denn das wirklich Neue gehört ja der Synthese an, außer daß auf allen Stufen Neues durch das Nachdenken hinzugefügt werden kann. Solches Neue kann also auch auf der Stufe der Association hinzukommen, wie schon bei der Analyse. In der zweiten methodischen Einheit für das Rechnen des zweiten Schuljahres (Leipziger Seminarbuch) wird selbst eine neue Rechenregel auf diesem Wege bei der Association gefunden. Es wird sogar alles, was der Zögling im Drange seines vorwärts strebenden Interesse errät, in dem Sinne aufgefaßt, als ob es durch Spekulation gefunden sei, wenn auch dem Zöglinge dafür zu Gebote stehenden Gründe nicht ausreichend sind. Es wird nur ausdrücklich vom Lehrer als wahr bestätigt. Ebenso kann

Truth is not seen, it is thought.

das zugelassen werden, was der Zögling durch Verallgemeinerung findet, ohne daß das dafür vorhandene Material ausreicht. Der Seeleninhalt strebt immer durch Verschmelzung des Gleichartigen einer solchen Verallgemeinerung zu, und es können daraus allerdings Irrtümer hervorgehen. Wenn aber wirklich Richtiges zustande gekommen ist, so kann auch hier die Bestätigung von Seiten des Lehrers zur Beschleunigung des Unterrichts dienen. Dazu gehört sogar, daß die orthographischen Stufen nicht mit allem dazu gehörigen Material angefüllt werden müssen. Schreiben es die Kinder richtig, so wird es nicht in jene Stufen aufgenommen, wenn es auch aus den angefangenen Reihen nicht abgeleitet werden kann. Aufgenommen wird nur falsch Geschriebenes, das in sie hineingehört. Die Darbietung des Neuen ist auch da gerechtfertigt, wo außerdem Mißverständnisse drohen, denen durch Gegenüberstellung noch unbekannter, aus der Gedankenentwicklung sich nicht ergebender Momente vorgebeugt werden kann. So wiederum schon bei der Analyse.

Warum muß aber anderweitiger bekannter Stoff mit dem Allgemeingiltigen und Notwendigen der Synthese verschmolzen werden? Das muß aus demselben Grunde geschehen, aus welchem wir in dem früher erwähnten Beispiele der Synthese beim ersten Schreiben und Lesen ri und ra nebeneinander stellten, um den Laut r zu gewinnen.[1]) Die Vorstellungen des verschiedenartigen Stoffes heben sich vermöge der darin enthaltenen Gegensätze für das Bewußtsein auf, dagegen das Gemeinsame, und das ist das begriffliche Allgemeingiltige und Notwendige, bleibt zurück, ja es verstärkt sich durch seine Vereinigung und tritt deshalb um so klarer hervor. Es hat sich jetzt auch abgelöst von dem Zufälligen und Unwesentlichen, mit dem es verschmolzen war; denn dieses ist ja im Bewußtsein gesunken, es ist gehemmt worden. Und doch hängt noch beides im Untergrunde des Bewußtseins zusammen, in Folge dieser Verknüpfung vermag das Begriffliche die ihm untergeordneten Einzelvorstellungen im gegebenen Falle zu bestimmen, und diese können unter das ihm übergeordnete Begriffliche gestellt werden. So muß es ja sein, wenn das Begriffliche in den Dienst des Willens und des Interesse treten, wenn es im Umkreise der Einzelvorstellungen gebraucht werden soll. Ein Beispiel von der einfachsten Art liefert der Anfang der geometrischen Formenlehre im vierten Schuljahre.[2]) Ein Würfel von bestimmter Größe und be-

[1]) § 23, S. 278.

[2]) Leipziger Seminarbuch III, § 11.

acceleration

A concept is powerful in prop. to the ease with wh. it may enter cons. and focus attention i.e. Every new assimil is another pass road to cons. i.e. a new power. In the mental world: Isolation is death since an isolated concept has no power of holding itself in the cons. For a concept: Out of cons. is out of existence

stimmtem Stoffe, von bestimmter Farbe und in bestimmter Stellung wird auf der Stufe der Synthese beschrieben, und es werden daraus die Begriffe Fläche, senkrechte und wagrechte Fläche, Kante und Ecke, es wird daraus die Menge und Lage, in der sie bei dem Würfel vorkommen, abgeleitet. Aber das Begriffssystem der Geometrie, der die Formenlehre vorarbeitet, fordert, daß die Beschreibung des Würfels bloß nach der Form geschieht, also ohne Rücksicht auf die physikalischen und zufälligen, unwesentlichen Merkmale der Farbe, Größe 2c., welche dem der Betrachtung zu Grunde liegenden Würfel anhaften. Die Association beginnt deshalb damit, Würfel von anderer Größe, von anderer Farbe, von anderm Stoffe in derselben Weise beschreiben zu lassen, wie der Würfel in der Synthese beschrieben worden ist, und ebenso den senkrechten und wagrechten Flächen desselben, die senkrechten Flächen von Mauern, Wänden, die wagrechten Flächen von Fußboden und Ähnlichem gegenüber zu stellen; den Stoff dazu nehmen wir aus dem Kreise von Heimatsvorstellungen, die der Schüler besitzt. Indem sich dann das Ungleichartige für das Bewußtsein auslöscht und das Beständige vor dem Veränderlichen hervortritt, bleibt die reine Form in der vorhin geschilderten Weise zurück. Auf ähnliche Art werden Zahlen und Zahlenverhältnisse von den einzelnen Sachgebieten des Rechnens so losgelöst, daß sie aus den Komplikationen mit denselben ausscheiden, und in jedem Unterrichtsgegenstande muß sich so das associierte Vorstellungsmaterial nach der eigentümlichen Natur desselben richten und außerdem nach der besondern Stufe, auf der der Unterrichtsgegenstand bearbeitet wird; denn mit dem Fortschritte des Unterrichts müssen andere begriffliche und fachwissenschaftliche Bestandteile aus dem synthetischen Stoffe herausgearbeitet werden und deshalb muß ihm auch anderes Material gegenübergestellt werden.

Indes muß nicht gerade außerhalb des Stoffes der Synthese liegender anderweitiger Stoff herbeigeschafft werden, damit die Isolierung des Begrifflichen zustande komme. Sie kann auch schon durch abgeänderte, modifizierte Operationen bei demselben Stoffe bewirkt werden. So ist es bei dem Übergange des Rechnens zu dem über 50 hinaus und zwar bis zu 100 erweiterten Zahlenraume im zweiten Schuljahre.[8]) Im ersten Schuljahre ist in dem Zahlenraume von 1—10, d. i. mit der Fundamentalreihe der Zahlen, von der die meisten Zahlen abgeleitet sind, gerechnet worden, und die Betrachtung des neuen Zahlenraums muß aus Rücksicht auf die Bildung des In-

[8]) ibid. III, § 9.

These truths nec. education which chooses the great central nec. concepts and deliberately and intentionally gives them dominance in the mind by assn. and frequent calls into consciousness.

teresse mit dem Umriß des Ganzen, d. i. mit der Reihe der reinen Zehner beginnen, also mit den Zehnern, die nicht zugleich mit einem Einer verbunden sind. Mit anderen Worten: in der Synthese der ersten methodischen Einheit muß der Knabe zählen lernen: 10, 20, 30 bis zu 100, und das ist wirklich für denjenigen, der 1, 2, 3 bis 10 zählen gelernt hat, der nächste Schritt, der gethan werden muß; denn an der Fertigkeit des Zählens von 1—10 schließt sich jetzt unmittelbar der Gedanke an: die reinen Zehner schreiten gerade so fort, wie die Einer, also 10, 20, 30 u. s. w., und ebenso ist es rückwärts: 100, 90 bis zu 10 im Verhältnis zu 10, 9 u. s. w. Der Begriff der reinen Zehnerreihe ist aber damit noch nicht erreicht; denn dazu gehört noch, der Knabe muß auch wissen, daß es dieselbe Reihe bleibt, wenn das Durchlaufen derselben nicht immer im Fortschreiten von dem einen Einer zu dem nächsten Einer geschieht. Das Durchlaufen kann auch in der Weise geschehen, daß im stetigen Fortschreiten ein Einer übersprungen wird oder daß je 2, je 3 Einer übersprungen werden. Es kann ferner in der Weise geschehen, daß bei nicht stetigem Fortschreiten das erste Mal ein Einer übersprungen wird, das nächste Mal drei Einer übersprungen werden, und so fort. Und ein solches stetiges und nicht stetiges Überspringen kann auch im Rückwärtsschreiten von 100—10 stattfinden, wie vorher im Vorwärtsschreiten von 10—100. Die Association lehrt daher ein solches Durchlaufen der reinen Zehnerreihe, und erst durch diese Abänderung des Zählens wird die abstrakte Vorstellung der reinen Zehnerreihe so vollkommen ausgebildet, als es notwendig ist; ohne sie würde dem Knaben bei jeder Abänderung des in der Synthese ausgebildeten Durchlaufens die Reihe selbst abgeändert zu sein scheinen, sie würde ihm eine andere scheinen und er würde nicht alle Arten des Durchlaufens der Reihe, wie sie der Gebrauch im Leben fordert, mit gleicher Sicherheit vollziehen können. Zu der Modifikation der ersten Hauptform der Association gehört es aber auch, wenn eine wohl verschmolzene, chronologisch fortschreitende Erzählung, überhaupt eine wohlgeordnete Darstellung von einem Ganzen ausgebildet wird, nachdem in der Synthese auf Grund bestimmter Ziele bloß einzelne Fragen beantwortet, an der Hand eines Lesestücks, nach erörterten Erfahrungen bloß vereinzelte Resultate gewonnen worden sind u. s. w.

Wir können jetzt zur zweiten Hauptform der Association übergehen, in der der Abstraktionsprozeß geschehen kann. Wir wollen dabei von einem Beispiele des geographischen Unterrichts ausgehen.[4])

[4]) ibid. III, § 11.

Wenn er von der rechten Art ist, so wird dem Zöglinge die erste geographische Karte, welche Teile des Erdglobus planimentrisch abbildet, zu Anfang des vierten Schuljahres vorgelegt. Schon bis dahin hat er abermals mannigfaches geographisches Material von Deutschland kennen gelernt und in einer besondern Einheit müssen deshalb vor allem die Gebirge Deutschlands, die er bis jetzt nur durch malendes Zeichnen fixirt hat, auf der Karte nachgewiesen werden. Es geschieht das am besten (in der Synthese) auf einer solchen Wandkarte, die Hochland und Tiefland durch Farben deutlich unterscheidet, denn es wird dadurch zugleich wiederum zunächst ein Umriß der Bodenbeschaffenheit von Deutschland gewonnen. Nachdem dann der Unterschied dieser beiden Arten von Bodengestaltung in der Synthese gelehrt ist, werden die Gebirge, die schon in der Analyse und mit allen zu ihrer Beschreibung dienenden näheren Bestimmungen aufgezählt sind, darauf zurückbezogen. Es zeigt sich zunächst: das Tiefland liegt seiner Gesamtmasse nach im Norden von Deutschland, das Hochland von da bis zu dem Lande mit dem gleichfalls (aus der Patriarchengeschichte,) schon bekannten Alpengebirge. Und es zeigt sich weiter: die bekannten Gebirge reichen zwar bis in die Nähe des Tieflandes, aber nicht in dasselbe hinein, sie liegen sämtlich auf dem Hochlande; die kulturgeschichtliche Entwicklung des Unterrichts läßt den Gegensatz um so stärker hervortreten, da sie noch nicht auf die im Tieflande befindlichen Höhenzüge geführt hat. Endlich werden die bekannten Gebirge des Hochlands bald in dieser, bald in jener Richtung durchlaufen, natürlich immer unter Anknüpfung der analytischen Beschreibungsmerkmale, die auch im Fachsystem der Geographie aufgezählt werden, und außerdem so, daß das Durchlaufen der Gebirgsreihe von verschiedenen Seiten her, namentlich auch vom Erzgebirge und vom Thüringer Walde aus immer zu dem Fichtelgebirge zurückführt und dieses somit als Knotenpunkt der deutschen Mittelgebirge sich im Bewußtsein des Zöglings hervorhebt. Wenn nun die Association hinzukommt, so scheint es, als ob schon die bloße Hervorhebung der Gegensätze, die in dem Stoffe der Synthese enthalten sind, ausreichend sei, die Begriffe des Fachsystems klar hervortreten zu lassen, die gewonnen werden sollen. Denn es heißt in der Association zunächst wieder: im Norden von Deutschland liegt nach dem vorhergehenden die Gesamtmasse des von Gebirgen freien Tieflandes, die Gebirge befinden sich dagegen auf dem im Süden von Deutschland liegenden Hochlande. Und weiter heißt es: der Mittelpunkt, der Knotenpunkt der deutschen Mittelgebirge ist das Fichtelgebirge, und von da aus werden dann die Gebirgsreihen mit ihren in

der Synthese ausgebildeten Determinationen eingeübt. So ist es auch ganz richtig. Nur bewirkt nicht der Gegensatz für sich allein, daß die fachwissenschaftlichen Begriffe so klar hervortreten. Denn er wirkt ja an sich verdunkelnd. Aber mit den entgegengesetzten Gliedern des Tieflandes und Hochlandes, des Nordens und des Südens, mit den Begriffen frei und nicht frei von Gebirgen, mit dem Begriffe eines Knotenpunkts der Gebirge und Lage derselben verbunden, und es findet folglich ein ähnlicher Prozeß statt, wie wir ihn schon bei den Gegenüberstellungen von ri und ra in Bezug auf die Unterscheidung der beiden entgegengesetzten Laute in der allereinfachsten Weise kennen gelernt haben. Nicht der Gegensatz an sich, sondern die Verbindung des Entgegengesetzten mit gleichen Elementen, also **der Kontrast**, hilft dazu, daß die entgegengesetzten Begriffe in voller Klarheit sich heraussondern; denn die gleichen Elemente, welche an dem Entgegengesetzten haften, verstärken sich durch ihre Vereinigung, und sie heben dann die entgegengesetzten Glieder abwechselnd ins Bewußtsein, folglich kann der Gegensatz nicht verdunkelnd wirken, sondern jedes von den entgegengesetzten Gliedern erhebt sich, weil es isoliert im Bewußtsein auftritt, zur vollen Klarheit, und doch steht ein jedes in der Tiefe des Bewußtseins noch mit den untergeordneten Einzelvorstellungen in Verbindung wie es sein muß. **Die zweite Hauptform beruht also auf dem Kontrast, wie die erste Hauptform unmittelbar auf dem Gegensatze.** Auf den Kontrast und nicht unmittelbar auf den Gegensatz bezieht sich der bekannte Ausspruch: **contraria inter se opposita elucescunt**, und er gilt folglich auch für die zweite Hauptform der Association.

Von der Association überhaupt haben wir früher angegeben, es muß dabei der konkrete Inhalt der Synthese noch einmal repetitionsweise durchgenommen werden. Wir haben später hinzugefügt, daß der Fortschrift des Unterrichts oder vielmehr der Fortschritt in dem Aufbau des fachwissenschaftlichen Systems, der auszuführen ist, darüber entscheidet, wie und wozu die Associationen auszubilden sind. **Manches Material der Synthese ist aber überhaupt nicht dazu geeignet, daß fachwissentschaftliche Begriffe in dem Unterrichtsfache, in welchem sie vorkommen, aus ihm abgeleitet werden**, und zwar darum nicht, weil es überhaupt die Sphäre des betreffenden Unterrichtsfachs, dieses als ein System von Begriffen betrachtet, hinausliegt, wenn es auch zu dem kulturgeschichtlichen Stoffe hinzugehört, von dem wir dabei ausgehen. So ist es mit dem sachlichen Stoffe, der mit den Gegenständen des Sprachunterrichts verbunden ist. Der Sprachunterricht als solcher, also fachwissenschaftlich an-

gesehen, hat es nur mit der Sprache als einem Inbegriffe von Zeichen für den Gedankenausdruck zu thun. Der Inhalt der Gedanken gehört dagegen zu der Sphäre dessen, was dargestellt wird. Ähnlich ist es mit jedem Träger der mathematischen Formen, ferner mit dem Inhalte des Textes bei dem Gesange und dem Gegenstande des Zeichnens. So wenig nun auch der Inhalt bei dem betreffenden aus bekannten Gründen übergangen werden darf, so kann doch die eingehende Beschäftigung damit für die besondern Zwecke dieses Unterrichts schädlich wirken. Da, wo die Konzentration durchgeführt wird, vermindert sich allerdings die Gefahr, weil dann häufig der sachliche Stoff, sogar mit Hülfe der Lektüre, des Liedes oder Chorals, der Zeichnung schon als solcher durchgearbeit ist, ehe er an den Sprach- oder mathemathischen Unterricht, an den Gesang- oder Zeichenunterricht übergeht. Ohnehin schöpst ja aller konzertrierende Unterricht ganz gewöhnlich die Anregungen zu der besondern Richtung, die er einschlägt, aus der Lektüre des Gesinnungsstoffs. Aber das ist bei weitem nicht überall der Fall, weil jede dieser Unterrichtsarten auch besondere Zwecke verfolgen muß und nicht alles, was dafür notwendig ist, schon vorher für das Fach wozu der Inhalt gehört, eine solche Bedeutung gehabt hat, daß er ausführlich hätte bearbeitet werden müssen. Wo demnach die Bearbeitung des sachlichen Stoffs dem betreffenden Unterrichte selbst überlassen ist, da führt er seine Betrachtungen bis zum Schluß der Synthese so fort, als ob sie in sein Fach wirklich hineingehörten. Darüber hinaus beschränkt er aber seine Bearbeitung auf das ihm Eigentümliche, das jenseits seiner Grenzen Liegende wird dagegen den Lehrfächern überlassen und zugewiesen, zu denen es wirklich gehört. Das Verfahren ist also dem ganz ähnlich, wie es auch dem Frühern mit rein sprachlichem und mathematischem Stoffe gemacht werden muß, der in nicht sprachlichem und nicht mathematischen Fächern vorkommt.

So erleidet die Association eine Einschränkung, die sich auch auf die späteren Stufen überträgt; denn was nicht in der Association vorgekommen ist, darauf können diese nicht fortbauen. Auf der andern Seite geht sie aber auch über den nächsten Zweck, das begrifflich Allgemeingültige und Notwendige aus dem konkreten Stoffe der Synthese auszusondern, hinaus. Auf die Fixierung des Begrifflichen muß doch Übung in seinem Gebrauche folgen, und damit diese in seinem ganzen Umfange gelingen könne, muß es mit allen älteren Gedankenkreisen, in denen es überhaupt hinüberreicht, so viel als möglich zu Verbindung gesetzt werden, und zwar ausdrücklich unter

Mischung der bereits durchgearbeiteten Gebiete. Das führt natürlich über den nächsten Zweck, durch die Association die fachwissenschaftlichen, systematischen Ableitungen zustande zu bringen, weit hinaus, und ist doch ebenso wichtig, wie die Association für diesen Zweck selbst. Erst dann, wenn das Begriffliche der Synthese in so weiter Ausdehnung mit den älteren Gedankenkreisen in Verbindung gesetzt ist, und die verschiedenen Wissenskreise dadurch in mannigfaltige Beziehungen zu einander treten, hört die Starrheit des Geistes auf, bloß bei dem stehen zu bleiben, was gelernt worden ist, und es höchstens im gegebenen Falle zu reproduzieren und in unveränderter Weise anzuwenden. Erst dann wird der Geist beweglich genug, erst dann wird es ihm möglich gemacht, so weit das erworbene Begriffliche reicht, ein Denken und Thun in neuen Bahnen vorzunehmen; den das Begriffliche läßt sich, wie schon bei der formalen Bildung angegeben worden ist, nur auf das anwenden, was schon mit ihm zusammenhängt, und umgekehrt läßt sich nur das mit ihm schon Verbundene ihm so unterordnen, wie es der von jenem Begrifflichen abhängige Verstand und die ihm entsprechende Vernunft fordern. Erst auf dem Boden solcher schon zustande gebrachter Verbindungen bilden sich also neue wertvolle Kombinationen des Denkens und Thuns, und erst wenn der Geist an beliebigen neuen Kombinationen reich geworden ist, erwacht in ihnen durch eine nach Maßgabe des Begrifflichen beschränkende Auswahl die Phantasie, woraus dann die höhern Geistesthätigkeiten der Intelligenz, des feinern Gefühls, des Interesses und des Willens in dem betreffenden Gebiete hervorgehen. Aus dem Schatze von Verbindungen und Kombinationen schöpfen auch Interesse und Wille mit Leichtigkeit und Lust, ja mit der einem inneren Bedürfnisse beiwohnenden Energie und Innigkeit, was sie für den Gebrauch nötig haben, und sie verwenden es in gleicher Weise für die Zwecke des Gebrauchs, bald mehr rein phantasierend, bald in der verständig-vernünftigen Weise, die der Wirklichkeit zu entsprechen sucht. Die Verbindungen und Kombinationen, die hier notwendig sind, werden nun allerdings schon durch das Leben und durch das Spiel gestiftet. Ihm dürfen sie aber sicherlich nicht gänzlich überlassen bleiben, für sie muß auch die Kunst der Erziehung sorgen, wenn nicht die allerwichtigsten Interessen dem Zufall preisgegeben sein sollen.[5])

[5]) Zur leichtern Orientierung über die mannigfaltigen Formen, in denen die Association erscheinen kann, diene folgende Übersicht:

Die Association zerfällt, nach dem doppelten Zwecke, den sie erstrebt, in zwei Hauptarten: eine das Begriffliche aussondernde (A) und eine durch Herstellung von vielfachen Verbindungen unter den Vorstellungen und Vorstellungsgruppen den Gebrauch sichernde (B). Beide Arten können ihren Stoff entnehmen entweder nur

Die beiden Seiten der Association, die das Begriffliche aus dem synthetischen Stoffe aussondernde und die den Gebrauch sichernde, müssen durch schriftliche Arbeiten und Zeichendarstellungen unterstützt werden, die der Stufe der Association entsprechen. Beim Unterrichte in fremden Sprachen müssen aber die Associationen mit mündlichen Rückübersetzungen der Lektüre beginnen, die so weit reichen, als der schon begrifflich durchgebildete sprachliche Standpunkt des Schülers gestattet. Was jedoch der Zögling erst in der Synthese gelernt, was er noch nicht geschrieben hat, ist ihm noch nicht bekannt genug, um in die bloß mündlichen Associationen aufgenommen zu werden. Eine neue grammatische Regel, eine neue stilistische Wendung, ja selbst ein fremdartiges neues Wort darf daher nicht unmittelbar in die Rückübersetzung übergehen, sondern alles der Art ist zunächst in das Skriptum aufzunehmen, das für die besondern Zwecke der Association in jedem einzelnen Falle immer ausdrücklich zu entwerfen ist, wenn auch nach Anleitung und mit Benutzung allgemeingültiger Normalsätze und Normalverbindungen für den betreffenden Abschnitt der Lektüre. Die Fälle des Skriptums müssen hier, wie sonst, zusammengewebt sein aus dem Stoffe des Synthetisch-Neuen und dem des schon früher angeeigneten Sprachkreises. Aus der Mannigfaltigkeit der Skriptumsfälle muß dann das Begrifflich-Notwendige und Allgemeingültige, das die Association auszusondern hat, klar hervortreten. Im Skriptum müssen auch die Phantasievariationen gepflegt werden, welche die freien Kompositionen von Anfang an vorbereiten sollen, und dazu gehört vor allem die Darstellung des Arguments von dem betreffenden Abschnitt der Lektüre. Der Ausarbeitung des Arguments kann ebenso, wie im Deutschen, schon die schriftliche Bearbeitung der Fragen vorausgehen, durch die sich der Inhalt des Arguments zergliedern und aus deren Beantwortung sich das Argument selbst zusammensetzen läßt. Phantasievariationen müssen sich

---

der Synthese (a) oder auch ältern Gedankenkreisen (b). Die erstere Art zeigt wiederum zwei Hauptformen: bei der ersten wird verschiedenartiger Stoff derselben Art nebeneinandergestellt, wodurch das Gemeinsame, d. i. das begrifflich Allgemeingültige und Notwendige sich ergiebt (α); bei der zweiten werden kontrastierende Stoffe, d. h. solche, bei denen Entgegengesetztes mit gleichen Elementen verbunden ist, einander gegenübergestellt, wodurch die Gegensätze um so schärfer erkannt worden. (β)

Schema:

A				B			
Aa		Ab		Ba		Bb	
Aα	Aβ	Aba	Abβ	—	—	—	—

aber schon in mündlicher Darstellung mit den mündlichen Rückübersetzungen verbinden, beide müssen in den zu freiem Gebrauche bestimmten Sprachen das Sprechen vorbereiten, wie die schriftlichen Phantasievariationen die freie Komposition, aber der Inhalt von beiden muß noch nachträglich in die schriftlichen Arbeiten aufgenommen werden, wenn er nicht so fließend dargestellt worden ist, wie es namentlich zur Vorbereitung auf das Sprechen nötig ist. Beide müssen durchweg leicht fallen, und sie dürfen deshalb nur solche Verbindungen enthalten, die aus dem für den Zögling geläufigsten Material an Worten, Phrasen, Regeln zusammengesetzt sind, sie dürfen durchaus nichts enthalten, was erst der Erörterung, der Vorbereitung bedarf. Zu einem solchen Grade der Vollkommenheit muß also schon das sprachliche Wissen, das hier zur Verwendung kommen soll, durchgebildet sein durch die Analyse,[6]) das synthetische Übersetzen, das in angemessenen Übergängen zur vollen Sprachrichtigkeit durchgebildet ist, durch das synthetische sprachliche Durchgehen des anderweitigen Stoffes nach dem Herausarbeiten der synthetischen Inhaltsangabe,[7]) beides verbunden mit sorgfältiger Handhabung des Aufgabenbuchs und in Verbindung mit angemessenen schriftlichen Arbeiten und gründlichen Korrekturen. Ja, wie schon erwähnt, in die bloß mündlichen Associationen darf nichts übergehen, was eben erst in dieser Einheit neu gelernt worden ist. Bei ihm muß vielmehr schon durch das Skriptum der Beweis geliefert sein, daß es sicher angeeignet ist. Die bloß mündlichen Associationen und die Leichtigkeit, die wir für sie fordern, sind aber noch aus einem besondern Grunde notwendig. Die Lektüre in der fremden Sprache verknüpft diese von ihrem Standpunkte aus mit der Muttersprache. Aber eine solche Verknüpfung ist zunächst einseitig und verbürgt nicht die sichere Anknüpfung auch von der andern Seite, sie sichert folglich noch nicht den Übergang von der Muttersprache zu der fremden Sprache. Wer z. B: panis oder uti aliqua re oder proelium committere cum Romanis ganz sicher ins Deutsche übersetzt, vermag darum noch nicht: Brot, etwas gebrauchen, den Römern eine Schlacht liefern, ins Lateinische zu übersetzen. Diese Umkehrung der Reihe fällt viel schwerer, als die Ausbildung der ursprünglichen Reihe, weil dort nicht, wie hier, das individuelle Geistesleben dem Stoffe entgegenkommt. Daher muß sie so sorgfältig von Abschnitt zu Abschnitt angestrebt werden. Das ist um so notwendiger, da alles fremde Sprachmaterial des Unterrichts immer

[6]) § 23, S. 269.
[7]) A. a. O. S. 280.

zunächst mit seinem deutschen Ende an das Muttersprachmaterial angeknüpft und darin eingeordnet werden muß, und das doch auf keine andre Weise geschehen kann, als dadurch, daß der Übergang aus der Muttersprache in die fremde Sprache in dem betreffenden Abschnitte ganz geläufig wird. Die unmittelbare Anknüpfung des fremden Sprachstoffs an die Muttersprache und seine Einordnung in dieselbe würde allerdings nicht so dringend sein, wenn das fremde Sprachmaterial von Anfang an eine selbständige Gedankenmasse bildete, worin der fremde Ausdruck mit seinem Sinne unmittelbar verknüpft wäre. So ist es in der That auf der Stufe, wo vollkommene Gewandtheit in der fremden Sprache erreicht ist; dann führt der fremde Ausdruck unmittelbar zu seinem Sinne und der Gedanke unmittelbar zum entsprechenden fremden Ausdrucke hinüber, man denkt in der fremden Sprache. Hier kann die Anknüpfung durch die fremde Sprache selbst erfolgen. Aber nicht von Anfang an ist das fremde Sprachmaterial eine selbständige Gedankenmasse. Anfangs hängen die Gedanken unmittelbar nur mit der Muttersprache zusammen,[8]) und jeder Übergang von der fremden Sprache zu einem Gedanken und von diesem zu jener wird durch die Muttersprache vermittelt, so lange nicht durch vielfache Übergänge, bei denen der deutsche Ausdruck wechselt, (z. B. im allmähligen Fortschritte zu einem reinern, von der fremden Anschauungsweise unabhängigern Ausdrucke), die Muttersprache selbst verdunkelt ist. Dann ist der fremde Sprachkreis herausgehoben aus dem Kreise der Muttersprache. Bis dahin ist er aber in diesem eingeordnet, und es wäre nur der Übergang vom fremden Ausdrucke zum Gedanken und von diesem zu jenem verzögert und erschwert, wenn die Anschließung der fremden Sprache an die Muttersprache nicht ganz innig und insbesondere auch der Rückgang von der Muttersprache zur fremden Sprache nicht ganz geläufig würde. Daher ist noch ganz besonders die Umkehrung der Sprachreihen durch Rückübersetzung und Skriptum so notwendig, darum muß besonders bei der mündlichen Rückübersetzung eine so große Leichtigkeit und Gewandtheit erstrebt werden, wenn auch das Tempo immer langsamer sein wird,

---

[8]) Vgl. Volkmann I, S. 426: Auf dem unvermittelten Verschmolzensein des Wortes mit dem wirklichen Gegenstande selbst beruht der unvergleichliche Reiz der Muttersprache, deren Laut in die Welt der Kindheit selbst zurückversetzt, und die der künstlich gelernten Fremdsprache gegenüber die natürliche Sprache ist: in der Muttersprache haben unsere Vorstellungen ihre Heimat. Eben darum wirkt auch das gesprochene Wort ergreifender als das geschriebene; denn der Buchstabe ist für uns das Zeichen eines Zeichens, und Wort und Schrift verhalten sich für uns wie Muttersprache zur Fremdsprache.

als beim deutschen Lesen, wo kein Durchgang durch eine andre Sprache stattfindet. Weil es aber so notwendig ist, daß ein leichter und rascher Übergang aus dem Deutschen in eine fremde Sprache erreicht wird, darum müssen selbst die zu memorierenden Worte vorzugsweise vom Deutschen aus recitiert werden, und damit die Verknüpfung der fremden Sprache mit der Muttersprache rasch und sicher erfolge, müssen die Regeln über die Abweichungen der fremden Sprache von der Muttersprache anfangs ihren Ausgangspunkt von der Muttersprache nehmen. Es darf daher z. B. nicht heißen: juvo und auch adjuvo 2c. haben das Objekt im Accusativ bei sich, sondern umgekehrt: der Accusativ des Objekts steht bei juvo 2c.; giebt man die Regel in der ersten Form, so muß der Schüler die Verwandlung in die letztere Form ausdrücklich vornehmen, ehe die Anknüpfung sicher gelingen kann, und das kann leicht versäumt werden, weil es sich nicht kontrollieren läßt.

Jetzt sei die Stufe der Association vollständig in Besitz genommen und es folge die dritte Formalstufe des Unterrichts:

das System.

Hier muß das Begriffliche und Gesetzliche in der Gestalt, die es im Geiste des Zöglings angenommen hat, für sich fixiert und annähernd so geordnet und mit anderem schon bekannten Begrifflichen so zusammengeordnet werden, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft vorliegt. Denn das Festhalten von Begriffen und Begriffsreihen ist immer ein wesentliches Hülfsmittel für das richtige Vorstellen und Thun im einzelnen. Für das Schönschreiben z. B. sind deshalb die einzelnen Klassen der Buchstaben festzuhalten, und die einzelne Buchstabenform, die einen Mangel zeigt, ist auf eine bestimmte Klasse zurückzuführen. Den Übergang zu dem begrifflichen Wissen bildet es schon, wenn Verwandtes zusammengestellt wird. Daher darf z. B. weder ck, noch tz bei der Silbenabteilung für sich behandelt werden, wenn dieselbe schon gelehrt worden ist. Ebenso wichtig wie die begriffliche Fixierung ist richtige Ordnung der Begriffe. Als wirklicher Bruch darf z. B nur die Zahl gelten, die kleiner als ein Ganzes und bei der folglich auch der Zähler kleiner als der Nenner ist. Der sog. unächte Bruch darf ihm nicht ebenbürtig zur Seite gestellt werden. Er ist in Wahrheit ein Ganzes, sei es für sich allein, sei es mit einem Bruche, und hat nur die Form des Bruchs, die Form von Zähler und Nenner, angenommen. Ebenso ist bei orthographischen Abweichungen immer nur von den Regeln und Reihen der Ausgangspunkt zu nehmen. Bei der Association traten neben das Begriffliche immer noch die Einzelvor-

stellungen, aus denen es herausgelöst werden sollte. Jetzt werde es (obwohl in der Seele, streng genommen, doch nicht eigentlich geschieden, sondern nur unterschieden vom Konkreten) auch äußerlich isoliert, nur daß ein beliebiges Beispiel hinzuzufügen gestattet wird. Das Beispiel gehört indes nicht zu dem zufälligen Material, aus dem das Begriffliche, wie bei der Association, erst herausgehoben werden soll. Es hat hier bloß die Bedeutung, daß es eine Stütze für das Begriffliche sein soll. Im übrigen trete das Begriffliche in der knappen Form des wissenschaftlichen Systems auf und auch so weit als möglich in der Ordnung desselben, also nicht wie die Klarheitsstufe vom Zusammengesetzten, sondern vom Elemente aus. So geht das System der Würfelbetrachtung im vierten Schuljahre (Leipziger Seminarbuch) von der Kante aus, während die Klarheitsstufe die Fläche vorangestellt hat. Die Fachwissenschaft strebt freilich immer nach logischen Begriffen, während der Schulwissenschaft in Angemessenheit zu den Vorstellungsreihen, die das Kind wirklich erlangt hat, psychische Begriffe genügen, wo sich jene noch nicht erreichen lassen.[9]) Die Schulwissenschaft läßt wenigstens immer die psychischen Begriffe, die auf den verschiedenen Stufen sehr verschiedene Grade der Reife haben, den logischen ausdrücklich vorangehen. Beim ersten Lateinlernen erhebt sie sich z. B. nicht überall zu dem reinen fachwissenschaftlichen Begriffe des Stammes; für das Bedürfnis der Unterscheidung von Wechselndem und Konstantem bei der Flexion genügt der psychsche Begriff. Die Volksschule geht vielleicht nirgends über psychische Begriffe hinaus. Sie bleibt z. B. dabei stehen, daß das Substantivum nach dem Artikel, das Verbum nach dem Personalpronomen bestimmt wird, daß andere Wortarten aus Fragen abgeleitet, die Hauptsätze an den Konjunktionen für die Nebensätze, die Präpositionen an dem Kasus, den sie regieren, erkannt werden. Die vergleichende und spekulative Betrachtung des fremden Sprachunterrichts nötigt nur in den höhern Schulen dazu, über die psychischen Begriffe hinauszugehen.

Vor allem muß auch die Botanik[10]) von der Stufe der Klarheit aus bearbeitet werden, und alle pädagogisch-botanischen Lehrbücher sollten von Zügen, die dieser Stufe angehören, ausgehen. Es sind das volkstümliche, den Geist des Volks abspiegelnde Züge, bald einzelne, bald mehrere zusammen. Sie beruhen auf Vergleichungen, Analogieen, Apperceptionen nach geschichtlichen, besonders auch biblischen Erinne-

[9]) Über den Unterschied zwischen psychischen und logischen Begriffen s. Volkmann, Psychologie II, 248 und Strümpell, Grundriß der Logik, Kap. II.

[10]) S. § 21, S. 203.

rungen (Aronstab), nach bekannten Gegenständen (Glockenblume), Vorgängen und Gemütszuständen. Sie prägen sich mit Leichtigkeit ein wegen der charakteristischen Form, Farbe, Substanz, worauf sie hinweisen (Storchschnabel, Butterblume, sog. Milch von manchen Blumen), wegen der Jahreszeit, in der man die Pflanzen kennt, und die vielleicht auch der Name andeutet (Schneeglöckchen, Maiblümchen), wegen nützlicher und heilsamer oder schädlicher, gefährlicher Wirkungen, die der Volksmund ihnen beilegt, wegen solcher Wirkungen, wie das Färben z. B. vom Johanniskraut, das Kleben vom Labkraut ist, wegen eines spielenden Gebrauchs, den man von den Pflanzen macht (zu Blumenketten), wegen des Geruchs u. s. w. Mit Hülfe solcher in die Augen fallender Merkmale ist auch auf die Pflanzen zurückzuweisen, also nicht bloß mit ihrem Namen. So ist z. B. beim Schneeglöckchen zu erinnern an die Zwiebel, die Glocke (mit mehreren Klöppeln oder Schwengeln) und den Schnee des Winters. Weil aber die Stufe der Klarheit vorangestellt werden muß, sind anfangs durchgeführte Vergleichungen der Pflanzen zu vermeiden; derartige Vergleichungen, die auf der Stufe der Deutlichkeit allerdings folgen müssen, dürfen immer erst dann verlangt werden, wenn der Zögling imstande ist, jede Pflanze, die zur Betrachtung kommt, von den gleichzeitig blühenden wie von den abgeblühten nach Merkmalen der Klarheit mit Sicherheit zu unterscheiden. Vorläufig genügt die Hervorhebung besonders stark sich aufdrängender Vergleichspunkte (nur darf auch hier die Ausbildung von Einheiten nicht versäumt werden). Dagegen dürfen die Eigenschaften, die bei einer Pflanze erwähnt werden, nicht ohne die entsprechenden oder entgegengesetzten bei andern bekannten Pflanzen auftreten, der viereckige Stengel, dessen Form beim Durchschneiden noch mehr in die Augen fällt, z B. nicht ohne den runden, den halbrunden; so erheben sich erst die Verstellungen zu voller Klarheit, nur so befestigen sie sich, wie sie sollen. Selbst das gegenwärtige Blühen einer Pflanze darf nicht ohne Hinblick auf das gleichzeitige Blühen oder das Verblüthsein andrer bekannter Pflanzen erwähnt werden, und auch die Beifügung der Monate, die zugleich einen Pflanzenkalender anbahnt, ist erwünscht. Um so eher wird es möglich, in kleinen Einheiten fortzuschreiten, die so wertvoll sind, wie die kurzen Reihen, und doch zugleich (im Geiste der Phantasie, § 19, S. 167) das Hervorragendste, das die Aufmerksamkeit am meisten Fesselnde der heimischen Flora jederzeit möglichst umspannt zu halten. Aber wie bei allem Unterrichte, so müssen hier zugleich auch die individuell psychologischen Verhältnisse berücksichtigt werden. Pflanzen, die der kindlichen Auffassung, sei

es z. B. infolge ihres besondern Gebrauchs, sei es wegen der Einfachheit ihrer Organe näher liegen als andere, müssen daher auch im Unterrichte vorangestellt werden, damit sie später als appercipierende Vorstellungen für Arten mit zusammengesetzteren Bau wirken können; denn bei Behandlung der letztern muß man ausdrücklich an die bereits bekannten einfachen Formen erinnern, auf sie muß man zurückgehen, wenn sie auch nur nur in gepreßten Exemplaren können vorgewiesen werden. Nur auf diese Weise, also durch die einfachern und leichtern Spezies können dann auch die komplizierten und schwierigern zur erforderlichen Klarheit gebracht werden. Aus diesem Grunde darf z. B. die Behandlung des Nachtschattens derjenigen der Kartoffel nicht vorausgehen, es dürfen die kompliziertern Ehrenpreis-Arten erst nach den einfachern behandelt werden. Über die Klarheitsstufe hinaus ist der erste Schritt zur Deutlichkeit, daß die Grundformen, wie Herz, Niere, Kelch (als Gefäß, in das etwas zu stecken ist, wie hier die Blüte darin steckt — am anschaulichsten bei einem Kelche, der nach dem Ausfallen der Blüte zurückgeblieben ist, wie bei der Taubnessel), quirlförmig (insofern die Stellung der Blüten der Stellung der einzelnen Zacken des Quirls entspricht), von denen die wissenschaftliche Bezeichnung einzelner Pflanzenteile vielfach hergenommen wird, vollkommen bekannt gemacht werden. Diese Begriffe sind auf einer höhern Stufe vorauszusetzen, und schon deshalb muß sich die frühere botanische Stufe des Schulunterrichts von der spätern stark unterscheiden Die Begriffe dürfen auch hier so wenig, wie anderwärts, sogleich mit ihren Abweichungen auftreten, z. B. herzförmig zugespitzt, Kelch als Röhre, vollends als eine so kurze, die erst einer künstlichen Auffassung nach als Röhre erscheint; die Begriffe werden in der That dann sogleich verallgemeinert, während man sie in einem engern Sinne feststellt. Und ebensowenig dürfen Begriffe, wie Staubgefäß, Stempel, schon auf einer Stufe gebraucht werden, wo es sich zuvörderst darum handelt, daß die dadurch zusammenfassenden Vorgänge (hier das Verhältnis des farbigen Blütenstaubes zum Fruchtknoten und seine Bedeutung für die Samenbildung) bekannt werden. Manche solcher Vorgänge, wie die Bedeutung der Wurzel für das Aufsaugen der Feuchtigkeit, sind auch zuvor, ehe sie begrifflich angegeben werden, durch durch Experiment zu bestätigen, z. B. hier durch das Einsetzen verwelkender Pflanzen, wodurch sie wieder aufleben.

Das Stehenbleiben bei psychischen Begriffen zeigt sich in Bezug auf ethische, religiöse, psychologische Vorstellungsweisen und Grundsätze darin, daß sie ganz gewöhnlich und ganz allgemein durch klassische Dichterworte und Aussprüche aller Art, durch volks-

tümliche Sentenzen, durch volkstümliche Aussprüche der heiligen Schrift ausgedrückt werden, weil die begriffliche Fassung nicht möglich ist Die Fachwissenschaft ordnet sich dieser wenigstens unter. Die methodische Behandlung muß allerdings den speziellen Inhalt solcher Aussprüche unvermerkt schon in die vorausgehende Besprechung des Stoffs verwebt haben, damit sie nicht neu und fremdartig erscheinen.

Die Schulwissenschaft bietet auf der Stufe des Systems um das Wissen abzurunden, auch neues dar und zwar selbst ohne die Beihülfe der Spekulation nnd des Erratens, und ohne die Gefahr von Mißverständnissen, denen vorzubeugen wäre. Wenn der Schüler nur die Mehrheit von einem kleinen systematischen Ganzen, und wären es blos zwei von den drei Artikeln, in der regelrechten Form der Abstraktion kennen gelernt hat, so ergänzt es der Lehrer durch Darbietung des Fehlenden und bringt es dadurch zum Abschluß; denn die Auffassung des Schülers ist dafür hinreichend vorbereitet, wie früher schon bei dem analytischen Latein. In vielen Fällen bieten überdies die Hauptpunkte der kulturgeschichtlichen Entwicklung, die der Schüler kennen lernt, den Abschluß gar nicht dar. Um so mehr ist freie Darbietung gerechtfertigt.

Wie übrigens das System der Schulwissenschaft überhaupt sich schon mit psychischen Begriffen genügen läßt, so vermeidet es namentlich nicht die zu weiten oder zu engen Begriffe, wenn sie im Fortschritt der Gedankenentwickelung ihre Verbesserung finden können. Am wenigsten dürfen Begriffe (wie die Allmacht Gottes) und Regeln von genauen scharfbegrenzten fachwissenschaftlichen Fassung zu Liebe mit Rücksicht auf unbekanntes Material beschränkt werden. Die Beschränkung kommt zu rechter Zeit, wenn das Material bekannt geworden ist. Es ist auch nur erwünscht, wenn Abweichungen z. B. von grammatischen Regeln die der Schüler noch nicht kennt, sich bei ihm schon zu einer Zeit festsetzen, wo das, was, fachwissenschaftlich betrachtet, abweicht, ihm ganz selbstverständlich zu sein scheint. So muß der Sprachschüler Wörter, wie in, an, ganz sicher schreiben lernen, ehe er die Regel der Verdoppelung kurzer Silben kennen lernt. Dem deduktiven Gange der Wissenschaft von Grundsätzen aus, die als gültig angesehen werden, widerstreitet das freilich Daran bindet sich aber auch sonst die Schulwissenschaft nicht. Sie bildet namentlich von Anfang an Gruppen von Vorstellungen in ganz verschiedenen Teilen des fachwissenschaftlichen Systems aus, während dieses ein bestimmtes Nacheinander einhält, in welchem jedes an seinem

unveränderlichen Platze steht. Das Material der Gruppen wird sehr langsam angesammelt, ergänzt, weiter geführt, ehe es zu einem Abschlusse gelangt, wie ihn die Fachwissenschaft kennt. Jede Gruppe wird nur mehr und mehr nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten durchbildet, die mehreren Gruppen werden auch bei einer Zusammenstellung schon von Anfang an in eine solche Ordnung gebracht, wie sie die Fachwissenschaft aufeinander folgen läßt. Ja die Schulwissenschaft strebt wirklich dahin, sich immer mehr dem lückenlosen Fortschritte anzunähern, den die Fachwissenschaft einhält und den Pestalozzi allem Unterrichte voreilig als Gesetz vorschreibt. In der griechischen Grammatik kommt der Gruppenbildung der Schulwissenschaft die fachwissenschaftliche Einsicht fördernd entgegen, daß nicht jedes Verbum vom Präsens an durch alle Tempora hin zu bilden ist, sondern daß es z. B. ebenso gut selbständige Aoriststämme giebt, wie selbstständige Präsensstämme. Der Aorist mag daher immerhin vorausgehen, er setzt nicht die Kenntnis des Präsens mit Notwendigkeit voraus.

Das System der Schulwissenschaft kann natürlich nicht bei der mündlichen Darstellung der Begriffe und ihres Zusammenhangs stehen bleiben. So würde es viel zu wenig auf die dem Schüler notwendige Wiederholung berechnet sein. Er muß vielmehr jeden Teil des Systems, der in einer methodischen Einheit gewonnen ist, mindestens mit einem fachwissenschaftlichen Lehrbuche vergleichen, wenn es ihm nur irgend zu Gebote steht. So muß es wenigstens von dem Zeitpunkte an geschehen, wo die schriftliche Fixierung alles systematischen Stoffs von Seiten des Schülers schwerfällig werden würde. Der Lehrer muß das Lehrbuch ohnehin von Anfang an sorgfältig vergleichen. Sonst geschieht es gar leicht, daß er den kulturgeschichtlichen Stoff nicht ganz ausbeutet, die Associationen nicht weit genug führt, die Begriffe und Gesetze nicht gründlich genug behandelt. Insbesondere darf die Vergleichung des Lehrbuchs von Seiten des Lehrers auch bei ethischen, religiösen und psychologischen Gesetzen nicht versäumt, und es darf nicht irgend ein Teil derselben, es dürfen z. B. nicht die volkswirthschaftlichen Gesetze, wie das Gesetz der Preise bei den knappen Besoldungen der Reformatoren oder der Groschen Tagelohn nach dem Evangelium, im kulturgeschichtlichen Stoffe übergangen werden; man darf es auch nicht versäumen, die Bedeutungslehre der Worte und Phrasen von fremden Sprachen, die stilistischen Gesetze und Eigentümlichkeiten einer jeden Sprache in einem geordneten Fortschritte an der Hand der Lektüre entstehen zu lassen. Wo aber die Vergleichung des Lehrbuchs von Seiten des Schülers unter Leitung

des Lehrers geschieht, da muß sich jener nicht etwa den fachwissenschaftlichen Zusammenhang vollständig aneignen. Es genügen ihm vielmehr Stichworte, die der Lehrer resp. sein zuverlässiger Gehülfe aus der Mitte der Schüler unterstreicht, und die an die Regel, an das Gesetz erinnern; diese wiederholt er dann so, wie sie in der methodischen Einheit ausgebildet worden sind. Wo aber das Lehrbuch nicht zu Gebote steht oder so weit es nicht ausreicht, müssen die Stichworte vom Schüler selbst in aller Kürze in der Form eines Diktats geschrieben und in der Form von Sätzen gelesen werden. Bei dem Gesinnungsunterricht sollen diese in gewohnheitsmäßige Grundsätze des Charakters übergehen. Sie müssen bestehen in dem Begriffe des Lebensverhältnisses, das in dem Konzentrationsstoffe vorgekommen ist, und eventuell muß eine Gedächtnishülfe für den klassischen Spruch, der einen Beleg für die Normierung jenes Lebensverhältnisses enthält, hinzukommen in einer solchen andeutenden Weise, wie z. B. Kor. 13, 5 oder Schiller, Sprüchwort, Katechismus, „böse Buben". Die Anordnung muß dem Gange der philosophischen Ethik folgen (§ 21 S. 194), nur daß noch die psychologisch-charakteristischen Züge des Lebensverhältnisses hinzuzufügen sind (ibid.), und es ist auch noch ein nach § 21, S. 195 abzugrenzender Teil solchen religiösen Stoffs, der nicht mit den ethischen Betrachtungen selbst verschmolzen werden kann, auszubilden. Bei der Feststellung und Wiederholung einer Maxime hat der Schüler immer zunächst den Begriff des Lebensverhältnisses zu bestimmen, von dem auch die Ethik immer ausgeht, und dann das Verhältnis durch sein Urteil zu normieren, dem sich eventuell ein klassischer Ausspruch anschließt (§ 20, S. 179). Im Rechnen müssen die Sachgebiete aufgenommen werden An die Stelle der Stichworte können Musterbeispiele treten, an denen das begriffliche Material nachzuweisen ist. Vorerörterungen z. B in orthographischer Hinsicht, die das richtige Niederschreiben sichern sollen, müssen im Zusammenhange stattfinden. Nach Stichworten und Musterbeispielen ist auch das System, so weit es gewonnen wurde, einzuprägen und im Zusammenhange mit früheren Teilen desselben Systems zu wiederholen. Freilich ist die Vergleichung mit einem fachwissenschaftlichen Lehrbuche, das auf den Unterricht nicht genau berechnet ist. für den Schüler immer nur ein vorläufiger Nothbehelf. Ist der pädagogische Unterricht weit genug ausgebildet, stehen für jeden Teil desselben die methodischen Einheiten fest, so lassen sich auch die allgemeingültigen Stichworte und eventuell die Musterbeispiele, die zu bestimmten Teilen

des fachwissenschaftlichen System gehören, verhältnismäßig mit großer Leichtigkeit aufstellen. Vorläufig muß namentlich auch für jede methodische Einheit des Geschichtsunterrichts aus seinen ausführlichen Entwicklungen mit Abstreifung alles nicht Allgemeingültigen und objektiv Wertvollen die Skizze einer Geschichtstabelle, es müssen für allen Unterricht übersichtliche, von dem Nichtnotwendigen entkleidete Darstellungen herausgearbeitet werden, die dann allen spätern Wiederholungen zu Grunde zu legen und nur nach Bedürfnis auszumalen sind. Es ist hier ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß sich Bestimmtes, das wohl angeeignet ist, von bestimmten Punkten aus ganz von selbst reproduziert, aber darum nicht auch ausgesprochen werden muß. Für stilistische Zwecke und für die Privatlektüre sind außerdem in Bezug auf die durchgearbeiteten Stoffe aller Lehrfächer abgerundete, schöne Darstellungen im Lesebuche wünschenswert; ein Beispiel von einer solchen Darstellung hat Hebel in Bezug auf mathematische Geographie in seinem Schatzkästlein geliefert. Bei räumlichen Gegenständen müssen natürlich Zeichnungen und Kartenbilder hinzutreten, wie sie der Schüler schon bei dem übrigen Unterrichte wenigstens in der Form von malendem Zeichnen zu entwerfen hat, nur jetzt so exakt als es überhaupt der Standpunkt der Schulwissenschaften mit sich bringt. Bei Naturkundlichem und Technologischem muß Einordnung in die Sammlungen stattfinden. Außerdem müssen sich schriftliche sprachliche Darstellungen nach Bedürfnis an alle Teile und Arten des Systems so anschließen, daß sie den Charakter desselben an sich tragen; sie können ja einem jeden Teile der methodischen Einheit angepaßt werden.

Nirgends darf eine Einprägung von Begriffen ohne Herausbildung aus den Einzelvorstellungen und ihren Verbindungen stattfinden[11]) außer in den schon erwähnten Fällen, wo es zweckmäßig und vielleicht notwendig ist, etwas ohne Ableitung unmittelbar zu geben. Wo darüber hinaus Begriffe nicht abgeleitet, sondern bloß eingeprägt werden, wo sie auch nur voreilig verallgemeinert, oder wo sie ausgebildet werden, ohne daß eine bestimmte Nötigung dazu empfunden worden ist (wie

---

[11]) „Nur darf man mit den dem Zöglinge unbekannten Allgemeinbegriffen, die auf dem dargestellten Wege entstehen müssen, die ihm bekannten psychischen Allgemeinbegriffe nicht verwechseln, von denen der Unterricht zuweilen sogar auszugehen hat. Das Kind besitzt z. B. viel früher einen psychischen Allgemeinbegriff von Vogel, Fisch, Baum, Blume, Pilz u. s. w., ehe es eine einzelne Art davon kennt, und der Unterricht muß deshalb in der Analyse von jenem Allgemeinbegriffe ausgehen, statt mit der einzelnen Art zu beginnen." (Ziller).

in dem Falle, wo ein Begriff dem andern koordiniert werden soll und sich doch nicht koordiniren läßt), da schweben sie immer in der Luft und da werden sie gar leicht unzureichend verstanden. So hat sich wohl der Sohn von Goethes Götz den Satz eingeprägt: Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt, gehört seit 200 Jahren dem Herrn von Berlichingen erb- und eigentümlich zu. Er weiß aber nicht, daß sein Vater ein Herr von Berlichingen ist, und dieser stellt mit Recht die bessere Methode, die er in seiner Jugend beobachtet hat, mit den Worten gegenüber: Ich kannt' alle Pfade, Wege und Furten, ehe ich wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß. Hier erscheint erst das Abstrakte als das, was es in logischer Hinsicht wirklich ist, als die Folge von dem Umgange der ganzen Reihe der zugehörigen Konkreten, der freilich zugleich unerschöpflich ist; denn das Begriffliche bleibt ja ein Ideal, dem man sich nur annähern kann Daher kann auch das Verständnis des Begrifflichen und seiner Bedeutung für das Wissen bei dem Knaben immer nur allmählig wachsen. Wo der konkrete Inhalt als Grundlage für das Abstrakte fehlt, da entstehen Irrtümer und Mißverständnisse, die vermieden worden wären, wenn dem Zöglinge das konkrete Material vorschwebte. Da entsteht namentlich auch das Mißverständnis, das Abstrakte sei selbst eine Sache. Der wirkliche Gegenstand, der zu zeigen ist, soll dann z. B. aus Linien oder geometrischen Figuren bestehen, die Buchstaben zu geometrischen Figuren scheinen unveränderlich, der nächste Meridian oder Breitenkreis soll der auf der Karte oder dem Globus verzeichnete sein, oder es kommt zu einer solchen Unterredung, wie sie schon Rousseau kannte: Qu'est-ce que le monde? Un globe de carton. Selbst in der Wissenschaft sind oft genug Worte, Namen mit Sachen verwechselt worden. Es darf deshalb ein Name gar nicht eher gegeben werden, als bis der Inhalt des dadurch Bezeichneten in einem gewissen Umfange durch Besprechen, Vergleichen u. s. w. zur Klarheit erhoben ist, mag auch an eine deutliche Beschreibung, vollends an spekulative Durchbildung noch nicht gedacht werden. Der Name kann nie die Vorstellung selbst ersetzen, die er stützen soll, wenn er sich auch statt dessen an die Empfindung des bloß physiologischen Vorgangs bei der Lauterzeugung und an das Wortbild anschließen läßt. Ohne eine Methode, wie sie Götz lehrt, wird das Gelernte wenigstens nicht sicher behalten,[12]) geschweige daß es jeder Zeit, auch wenn es vergessen wäre, sich wieder neu erzeugen ließe. Ohne sie erzeugen sich aber auch die abstrakten Vorstellungen

[12]) Vgl. Altenburg, Über Selbstthätigkeit. (Jahrb. XI, S. 96.)

gar nicht wirklich, es bilden sich dafür bloß Worte und Redensarten aus. Dadurch entsteht jedoch trotzdem der Schein und vermöge einer Selbsttäuschung auch die Einbildung, man wisse wirklich um die Dinge; daraus entspringt dann Wissensdünkel, Absprechen und Aburtheilen, und der Zögling gerät in einen durchaus unwahren Zustand hinein.[18] Es ermattet ferner gar leicht die Empfänglichkeit selbst für den allerwertvollsten Stoff, und das Gefühl wird dadurch nicht lebendig angeregt. Es haftet ohnehin das Wohlgefühl nur am Konkreten und überträgt sich erst auf das Abstrakte. Für sich allein wirkt es nicht begeisternd, weckt es kein Verlangen, regt es keine Thätigkeit an, sondern läßt es kalt und gleichgültig. Einem apathischen, nicht von Wohlgefühl durchdrungenen Geistesleben bleibt aber Interesse und Tugend fremd. Es verarmt auch der Geist und es kann sich ein beschränkter Kopf ausbilden, weil die angeeigneten reinen Begriffe, die leeren Schemata keinen Hintergrund haben und noch obendrein das im Bewußtsein vorhandene Vorstellungsmaterial durch ihr Gewicht verdrängen, so daß der Kopf leer bleibt. Um so mehr steigert sich die Gedankenlosigkeit und Gedankenarmut, während die Beschäftigung mit einer Menge einzelner Erscheinungen und das Aufsteigen von da aus zu Begriffen und Gesetzen den Geist reicher macht. Überdies vermindert sich die Beweglichkeit des Geistes, wie wir wissen, wenn die Begriffe nicht im Zusammenhange mit einem Reichtume von konkretem Vorstellen und Wissen stehen. Dann entwickelt sich auch kein Phantasieleben in ihrem Umkreise, die höhern Geistesthätigkeiten bilden sich darin nicht aus, und die Möglichkeit eines Gebrauchs der Begriffe vermindert sich, ja selbst bei dem, wozu man sie im Denken und Thun gebraucht, fehlt die Freudigkeit, Gewandheit und Sicherheit, fehlt die mutvolle Zuversicht, die dem Willen und Interesse nicht fehlen darf. Und durch die Nötigung zur Aneignung von Begriffen, die bei rechter Behandlung ganz von selbst aus Einzelvorstellungen hervorwachsen würden, wird immer ein großer, unnötiger Druck auf den Geist hervorgebracht, es entsteht ein mühsamer, schwerfälliger Unterricht, der dem Interesse schon als solchem fremd ist, ja es entsteht eine Verlangsamung im Fortschritte des Unterrichts und in der Erreichung von Resultaten — alles aus dem Grunde, weil sich der Geist des Schülers, wenn er den Anstrengungen nicht erliegt, zunächst mit den notdürftigsten Anknüpfungen begnügen muß und doch nachträglich auf Umwegen, durch

Vgl. Pestalozzi, Wie Gertrud rc. (Herausgegeben von Riedel.) X. Brief S. 123, 124, 125.

unnatürlich erzwungene Verwendung, für die grammatischen Begriffe z. B. durch fortgesetzte Lektüre und Übungen im Schreiben sich die Grundlage noch verschaffen muß, deren der Geist nicht entbehren kann; die Begriffe lassen sich einmal ohne ihre Basis nicht wirklich lernen. Und obendrein kommt die Grundlage dann vielleicht in rein empirischer Weise zustande wo eine spekulative Erörterung der Bildung günstiges gewesen wäre. *Darum kein Fortschreiten des Unterrichts nach Lehrbüchern irgend welcher Art, auch nicht nach Katechismus, Grammatik, Geschichtstabelle, geschichtlichem, geographischem oder naturkundlichem Lehrbuche. Die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen.* Auch die Geometrie muß überall auf sinnlichen Vorstellungen, die in gehöriger Stärke ausgebildet sind, ruhen, sie muß bei ihrem Aufbau von einer Aufgabe, einer Frage, einem Problem, die als Forderungen an den Schüler herantreten, im Geiste der entwickelnden Methode ausgehen, so daß die Erkenntnis durch eigene Beobachtung, durch die ernste Arbeit des Suchens und Findens, durch Schlußfolgerungen erworben werden kann, und die logisch-euklidische, die sog. synthetische Form muß sich auf der Stufe des Systems als Resultat ergeben. In ganz ähnlicher Weise muß es bei der *Arithmetik* sein.[14]) Das begreifen freilich dort diejenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege. *Ferner hier so wenig wie irgendwo sonst, bloß Mitteilung und Einübung einer Theorie,* auch nicht mit Hülfe einer Erläuterung derselben durch Beispiele, die jetzt erst bekannt werden oder jetzt erst dazu in Beziehung treten, oder durch spezielle Betrachtungen, bei denen es ebenso ist, und mit darauf folgender Benutzung von Übungs- und Aufgabebüchern, wie es Rechenbücher, Bücher zum Übersetzen in eine fremde Sprache sind, alle mit einem planlos zusammengewürfelten Material! Wo aber von einem kulturgeschichtlichen, heimathkundlichen Stoffe, an einer bestimmten Stelle seiner Bearbeitung ein bedeutsamer Begriff erworben ist, da darf der Zusammenhang dem Bewußtsein des Schülers nicht wieder verloren gehen. Nirgends auch nur ein voreiliges Unterscheiden der äußern zufälligen Vorstellungsverbindungen, wie sie die Associationen und Phantasieen des Unterrichts

---

14) Vgl. *Wittstein*, Die Methode des mathematischen Unterrichts. Hannover 1879, sowie die Abhandlnngen von *Ballauf* und *Bartholomäi* in Jahrbuch II und III, von *Wilk* in Jahrbuch XXI und XXIII.

und des individuellen Bewußtseins mit sich bringen, von den wesentlichen und notwendigen Verbindungen, die durch den Inhalt der Vorstellungen selbst bedingt sind. Auf den letzteren beruht freilich alle Wissenschaft, alle Objektivität und Wahrheit des Denkens, ihre Notwendigkeit soll der Zögling zuverlässig unterworfen werden, und in der Unterwerfung unter sie soll er sich befreien von Stimmungen, Gefühlen, Neigungen, subjektiven Vorstellungsweisen, denen jeder zuneigt, diese Freiheit des Denkens ist sogar eine der Bedingungen für die sittliche Freiheit. Aber zu einer solchen Stufe der Intelligenz, zu einer Einsicht, die so frei von allem Fremdartigen ist, muß der Zögling durch Abstreifung des Fremdartigen, durch genauere Abgrenzung u. s. w. in bestimmten Übergängen übergeführt werden, die sich ihm als eine Notwendigkeit aufdrängen. Vollends eine wissenschaftliche Theorie nach ihrer rein begrifflichen und systematischen Seite kennen zu lernen, hat erst dann einen Wert, wenn man die Hauptbestandteile derselben schon auf dem psychologischen Wege der Entwicklung und Ableitung, auf dem Wege eigener Erfahrung und eigenen Nachdenkens gefunden hat, erst dann, wenn man die Voraussetzungen der Theorie aus sich selbst schöpfen kann, und eine jede Schule sollte noch für das unmittelbare Erfassen eines mehr oder weniger genau ausgebildeten theoretischen Materials, namentlich zur Vorbereitung auf die allgemeinen Vorträge, die das Leben, die Fachschule darbietet, besondere Anleitung geben; auf religiösem Gebiete kann es z. B. schon bei den Gleichnissen, der Bergpredigt, in Bezug auf Philosophie und systematische Fachsysteme durch die philosophische Propädeutik geschehen. Das Richtige haben wir im allgemeinen schon die ersten Methodiker, Ratich und Comenius, erkannt. Am gefährlichsten wirken aber tote aufgedrängte Lehrsätze, eingelernte Worte ohne Begriff und Gefühl im Gesinnungsunterrichte, weil dieser unmittelbar auf einen vom eigenen Urteile und Wollen abhängigen Charakter hinwirken soll; das Gelernte wird dann bloß von einer höhern Autorität getragen, es wird Furcht oder ein anderes eigennütziges Motiv eingeprägt und es ist keine sichere Bürgschaft gegeben, die Legalität möchte sich später in Gewissenhaftigkeit verwandeln. Es droht vielmehr die Gefahr, daß zuletzt das Gelernte mit dem darin enthaltenen absolut Wertvollen und Notwendigen so aufgegeben wird, wie man sonst Überflüssiges bei Seite legt.[15])

---

[15]) Vgl. Jahrb. X, Die Unterrichtsmethodik und ihre Begründung, S. 237, sowie Thrändorf, Die Stellung des Religionsunterrichts in der Erziehungsschule. 1879, S. 16 ff.

Methode (Funktion).

Jetzt sei das Begriffliche einer methodischen Einheit fixiert und geordnet. Dann bleibt nur noch der letzte Schritt bei der Bearbeitung des Vielen auf der Stufe der Methode übrig Die Methode besteht in der Anknüpfung solcher neuer Begriffe an das gefundene Begriffliche, welche wesentlich zu ihm gehören. Der Schüler muß hier den Beweis liefern, daß sein Interesse das angeeignete begriffliche Material vielleicht in Verbindung mit älterem, im Gebrauche wirklich beherrscht. Erst dann wird es dem Willen wirklich dienstbar. Den Gebrauch hat nun schon die Association vorbereitet durch die allseitigen Verknüpfungen des Begrifflichen mit bekanntem Stoffe, zunächst innerhalb abgegrenzter Gebiete, z. B. der Sachgebiete des Rechnens, innerhalb durchgearbeiteter Lesestücke, dann aber auch durch die phantasierende Thätigkeit, welche den Stoff verschiedener Gebiete vermischt. Die Methode bereitet aber den Gebrauch in einer Beziehung selbst noch vor. Denn ihre erste Form besteht darin: sie bleibt zunächst bei dem theoretischen Material des Systems stehen, in dem jeder Begriff eine bestimmte Stelle unter den übrigen Begriffen einnimmt, durchläuft es aber in anderer Ordnung, als sie im System ausgebildet ist. Dieses abgeänderte Durchlaufen ist für den spätern Gebrauch ebenso notwendig, wie die Verbindung mit dem manigfachsten konkreten Gedankenstoff. Denn man muß geübt sein, die systematischen Begriffe und Begriffsreihen in beliebiger Weise zu kombinieren, sonst erreicht man nicht die nötige Leichtigkeit und Gewandtheit in ihrer Anwendung. Daraus können sich aber auch neue begriffliche Resultate ergeben, die es verdienen, in das System selbst aufgenommen zu werden, und man nimmt sie wirklich darin auf, indem man das System nochmals, wenn auch nur zum Teil, in der ursprünglichen Ordnung durchläuft und die neuen Resultate an der ihnen angemessenen Stelle einordnet. So können im Religionsunterrichte Psalmen oder andre größere zusammenhängende Stücke aus der Bibel, z. B. der Lobgesang des Moses nach dem Untergange Pharaos im Schilfmeere, Gesangbuchslieder u. a. zu dem in der Synthese behandelten Stoffe hinzukommen. Diese Stoffe, welche ihrer Ausdehnung wegen den Zusammenhang der Konzentrationsfragen zu sehr zerreißen würden, werden in der Methode erklärt und eventuell ganz oder teilweise memoriert und dann bei einem erneuten Durchlaufen des Systems in dieses eingeschaltet. Das ist, so gut wie der Associationsprozeß selbst, wahre Heuristik, die ohne allen Zwang zu wirklich und nicht bloß scheinbar Selbstgefundenem hinführt. Und sie reicht noch weiter. Denn wenn einmal die begriff-

lichen Elemente und Fundamentalwahrheiten in rechter Weise gewonnen sind, so schließen sich nicht bloß neue Kombinationen, es schließen sich auch Deduktionen, Schlüsse und Beweise, überhaupt alle Arten des Denkens auf dem Boden jener Begriffe zum Behufe der Erkenntnis neuer Wahrheiten ganz von selbst an, und das System erweitert sich durch wirkliche Produktion.[16])

Die zweite Form der Methode besteht daher darin, daß größere oder kleinere Komplexe des systematischen Materials auf einen bekannten Stoff übertragen werden, der noch nicht darnach durchgearbeitet ist, und bei dem der Zögling vielleicht weit entfernt ist, daran zu denken, daß er sich nach den erworbenen Begriffen gestalten lassen möchte. Er wird nunmehr gleichfalls auf eine gültige Weise bestimmt und so behandelt, wie es die Wissenschaft verlangt. Hier soll das Wissen in ein formales Wirken übergeben, und hier soll sich auf jedem Gebiete der Takt des Urteils und Thuns bilden, und dazu gehört, wie wir vom Erziehungstakte her wissen, daß die Begriffe, die zur Anwendung kommen, ganz deutlich gedacht und durch ihre Hülfe die Resultate mit vollkommen klarem Bewußtsein über die dabei wirkende Gesetzmäßigkeit und in möglichst streng logischer Form erreicht werden, während auf der Stufe der Assoziation hingegen z. B. im sprachlichen Gebrauche noch überwiegend das Sprachgefühl leitet. Hier sollen auf jedem Gebiete die zweckmäßigen und notwendigen Gedankenoperationen und Methoden für einen sichern, gewohnheitsmäßigen Gebrauch eingeübt werden, durch deren Ausbildung und Überlieferung der Fortschritt der Kultur so sehr beschleunigt wird. Hier können sich wiederum neue wahrhaft heuristische Bestandteile ganz ungesucht ergeben. Hier lassen sich auch die Übungsbücher zum Übersetzen in fremde Sprachen und die Aufgabenbücher benutzen, soweit das Material nach allen Seiten, sowohl sachlich als sprachlich, für den Schüler hinreichend vorbereitet ist, so weit die Arbeit z. B. auf sprachlichem Gebiete nicht erst durch mühseliges Nachschlagen in Lexikon und Grammatik, sondern höchstens durch eine zweckmäßige Repetition ad hoc unterstützt zu werden braucht. Auf dem Gebiete der Geschichte können hier selbständige biographische Darstellungen nach der Durcharbeitung des kulturgeschichtlichen Stoffs, in den die betreffenden Persönlichkeiten verflochten sind, durch den Zögling selbst entworfen werden.[17]) Zu den Übungen der Methode gehört auch das nochmalige

[16]) Vgl. Jahrb. XV, Die Logik als Schulwissenschaft. S. 245 ff.

[17]) Das Entwerfen der Biographie ist also eine methodische Übung, keineswegs darf aber der Geschichtsunterricht selbst in der biographischen Form erteilt

Durcharbeiten früherer Pensa, womit aber nunmehr derjenige systematische Stoff in Verbindung gesetzt wird, der in den spätern methodischen Einheiten durchgearbeitet worden ist. Es wird dadurch ein reiferes Verständnis des Frühern, ein tieferes Eindringen in dasselbe erreicht.

Für das System sind regelmäßige willkürliche Wiederholungen am gewissesten notwendig, am besten so gleichmäßige, wie sie Ruthardt, „Vorschlag und Methode" S. 80 ff. empfiehlt. Sie müssen jedoch immer an dem für denselben Zweck bereits durchgearbeiteten Stoff und nach den schriftlich fixierten Systemen der frühern Einheiten vorgenommen werden. Zunächst, so weit die Systeme von dem Zöglinge aus dem Kopfe reproduziert werden können, dann aber auch zur Ergänzung an der Hand der aufgeschlagenen Hefte, die allerdings an das zu Reproduzierende nur erinnern und es nicht selbst darbieten dürfen. Außerdem können Begriffe, Regeln, Gesetze, die dem Bewußtsein des Schülers verloren gegangen sind, in neuen Einheiten nochmals abgeleitet werden. An der Stelle regelmäßigen Fortschreitens nach Einheiten nicht etwa unterbrochene Fortführung einer Reihe ohne alle scharfe Gliederung (es wird weiter gelesen, gerechnet ꝛc.), und ebenso wenig statt jenes Fortschreitens eine fortgesetzte Kreisbewegung des Unterrichts, wobei man bestimmte Punkte, die zum Abschlusse gebracht werden könnten, doch nicht wirklich zum Abschlusse bringt, sondern immer und immer wieder auf sie zurückkommt. Ein so regelmäßiges Fortschreiten, daß jedes so weit, als es jetzt möglich ist, auch wirklich abgeschlossen wird und die einzelnen Hauptteile eines größern Ganzen nach genauer Gliederung in strenger Ordnung durchlaufen werden, ist sogar eine wesentliche Vorbereitung auf das Handeln überhaupt, wie es der Charakter fordert. Nachdem aber die einzelnen Teile durch Wiederholungen genügend zusammengeordnet und befestigt worden sind, muß dem Zöglinge noch das Bewußtsein des Abschlusses von einem größern Gebiete verschafft werden, und er muß Gelegenheit erhalten, dadurch zu beweisen, daß seine Persönlichkeit gewachsen ist. Dazu dienen die echten, seien es mündliche, seien es schriftliche Examina, für welche die Fähigkeit des Zöglings durch zusammenhängende absichtliche Repetitionen über größere zu bestimmten Zeiten vollendete Abschnitte der Wissenschaften vorzubereiten ist, wie mündlich, und an der Hand der Lektüre, so auch durch Extemporalien und die

werden. Vgl. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht S. 82 und Zillig, Der Geschichtsunterricht ꝛc. (Jahrb. XIV, S. 187.)

Stellung von Aufgaben, durch Durchgehen der Scripta und Aufsätze, der Zeichnungen, der Turnreihen und technischen Arbeiten. Die Repetition muß eine erschöpfende sein, so daß das (halbjährige) Examen zu einer vollständigen Revision des Schulstoffs (vom letzten Halbjahre) dienen kann. Das kann aber nur gelingen, wenn die Monatsziele und die mit denselben in genauer Übereinstimmung stehenden Wochenziele aufs sorgfältigste schriftlich so fixiert sind, daß sie einen bequemen Überblick gewähren. Genügen die Resultate des Examens bei einer Klasse nicht, so sind die mangelhaften Stellen herauszuheben, damit sie ausgebessert werden, und nachdem das geschehen ist, hat das Ergänzungsexamen den Beweis davon zu liefern. Solche Examina sind also nicht bloß des Hauses und der Gesellschaft wegen notwendig. Bei ihnen ist aber wenig zu fragen, geschweige sprungweise, die Zöglinge haben das Gelernte im Zusammenhange vielmehr selbst darzustellen, so weit sie es vermögen. Es wird nur immer auf das Allereinfachste und -gewöhnlichste als Ausgangspunkt der beliebig auszudehnenden, aber immer abzurundenden Auseinandersetzungen hingewiesen, wodurch auch, wenn die mündlichen Examina öffentlich sind, die Gefahr der Schaustellung bei denselben vermieden wird, zumal wo Examenstoff und Examinator erst unmittelbar vor dem Examen selbst bestimmt werden. Damit aller Druck fern bleibe und die Freudigkeit des Geistes gesichert sei, ist bei dem Auffordern zur Darstellung immer aus der Reihe der Schüler auszuwählen, die sich gemeldet haben. Die übrigen sind nur zu ermuntern, daß sie sich auch melden, und den Zaghaftern und Langsamern ist immer bei der Auswahl der Vorzug zu geben. Das grammatische und stilistische Material ist im mündlichen Examen nicht an der Hand der Lektüre so vorzuführen, wie es ursprünglich gewonnen worden ist, sondern in systematischen Zusammenhängen, für die der Abschnitt des gleichfalls im Zusammenhange vorgeführten Übersetzungsmaterials oder des zuvor diktierten Extemporale an einzelnen Stellen nur zum Beleg heranzuziehen ist. Für das schriftliche Examen keine Extemporalien, sondern nur Abschnitte aus der Sammlung der nach den Einheiten geordneten Scripta.

Wir sind nunmehr an das Ende der Betrachtung gelangt, wie das Viele, das aus der kulturgeschichtlichen Entwicklung geschöpft ist, bearbeitet werden muß, damit ähnliche Resultate gewonnen werden, wie sie in den Fachwissenschaften enthalten sind, und wir weisen nur noch auf die Modifikationen hin: wie Analyse und Synthese in Abteilungen abwechselnd auftreten können, so kann auch das System sich unmittelbar an den darauf berechneten Teil der Association

anschließen, während die freien Associationen daneben hergehen, und ebenso können methodische Anwendungen unmittelbar auf einzelne Teile des Systems folgen, während die übrigen Bestandteile daneben fortgeführt werden.[18]) An der Bearbeitung des Vielen soll aber ein lebhaftes und dauerndes Interesse des Zöglings haften, und Andeutungen darüber, wie ein solches Interesse zu wecken und zu verstärken ist, haben wir schon beiläufig gemacht.[19]) Nunmehr müssen wir eine umfassende Untersuchung darüber anstellen, und damit wollen wir dann die Lehre vom Unterrichte beschließen; denn die Lehre von den äußern Bedingungen des pädagogischen Unterrichts, die eigentlich noch hinzukommen müßte, sollte ausgeschlossen bleiben. Den Anfang zu einer zusammenhängenden gründlich wissenschaftlichen Bearbeitung derselben hat aber Bartholomäi im statistischen Jahrbuch von Berlin, 1870 gemacht.[20])

[18]) Methodische Bearbeitungen von Unterrichtsstoffen nach den vier formalen Stufen finden sich im Seminarbuche, in den Jahrbüchern f. w. P., in den Lehrproben und Lehrgängen, in den Pädagogischen Studien, in dem Evangelischen Schulblatte, in den Schweizerischen Blättern für erziehenden Unterricht, in dem Schul- und Kirchenboten für Siebenbürgen, in der Praxis der Erziehungsschule, in den Schuljahren von Rein, Pickel und Scheller, in den Präparationen zur biblischen Geschichte von Staude und Thrändorf, in dem lateinischen Lesebuche von R. Barth. Einzelne ausführliche Präparationen zur Veranschaulichung des Lehrverfahrens bieten beispielsweise für die biblische Geschichte Just, Moses Flucht (Erziehungsschule 1881, Nr. 1 u. 2), für Profangeschichte Reinerth, Bonifacius (Erziehungsschule 1883, Nr. 12), für den deutschen Unterricht O. Frick, Höltys Gedicht: Das Feuer im Walde (Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXXVII, 6) S. Hoffmann, Die Zugvögel (Erziehungsschule 1881, Nr. 9), Just, Das brave Mütterchen (a. a. O. 1882, Nr. 8), für die Formenlehre Konrad, Die Kongruenzfälle (a. a. O. 1883, Nr. 5 und 6), für die Geographie A. Göpfert, Die Flüsse der Schweiz. (Reins päd. Studien 1882, Heft 4.)

[19]) Nur darf anstatt einer methodischen vielseitigen Behandlung des Stoffs nicht etwa eine allseitige angestrebt werden, die an sich unmöglich ist und überdies das weiter strebende Interesse nur abstumpft. (Ziller).

[20]) Bartholomäi und Schwabe, Über Inhalt und Methode einer Berliner Schulstatistik (Berlin und seine Entwicklung. Städtisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik. 4. Jahrgang. Berlin 1870. S. 1—76).

b. Bedingungen des Interesses.

§ 25.

Die ursprüngliche Aufmerksamkeit.

Interest = involuntary att.

Das Interesse ist eine besondere Art der Aufmerksamkeit, aber nicht der willkürlichen, d. i. der vom Willen abhängigen. Diese Art von Aufmerksamkeit, die willkürliche, fordert oder erwartet man von dem Willen und Vorsatze des Zöglings. Man ermuntert ihn daher z. B. zum Aufmerken, vielleicht mit Beimischung von Tadel und Vorwurf oder unter Appellation an das Pflichtgefühl, beides natürlich im Geiste und Tone der Zucht; denn die Maßnahmen der Regierung müssen schon zu Grunde liegen. Dem Unterrichte als solchem gehört aber regelmäßiger Weise nur eine Art der willkürlichen Aufmerksamkeit an, das Aufgeben zu häuslichen Memorieren und Arbeiten, und für das Hersagen findet dann keine Meldung statt, außer wenn es der dazu Bestimmte nicht zu leisten vermag. Von der willkürlichen Aufmerksamkeit kann jedoch das Interesse darum nicht eine Art sein, weil bei ihr der Wille schon vorausgesetzt wird. An ihn wendet man sich, auf ihn rechnet man. Aber das Interesse ist ja selbst die Wurzel, der Anfang des Willens, weshalb wir schon längst bemerkt haben: für ein Gebiet, für das das Interesse des Zöglings noch nicht lebendig geworden ist, darf auch sein Wille nicht in Anspruch genommen werden.

Interest the beginning of Will.

Das Interesse entwickelt sich aus einer der willkürlichen Aufmerksamkeit ganz entgegengesetzten Art von Aufmerksamkeit, nämlich aus der vom Willen unabhängigen, der unwillkürlichen. Dabei wird nur die Geneigtheit, die Aufgelegtheit des Geistes einen Zuwachs von Vorstellungen zu erhalten, vorausgesetzt, sie darf natürlich nicht mit dem Willen verwechselt werden, und sie muß durch die mittelbare Tugend, welche die Regierung in Beziehung darauf, namentlich auch in der Kindergartenzeit, erzeugt, bei dem Zöglinge erreicht sein, so daß er ganz unwillkürlich, ja völlig bewußtlos gewohnt ist, auf einen Erwachsenen zu hören, ihm stille zu halten und sich nach ihm zu richten, statt sich

The child shall learn obedience and self control in the Kindergarten.

zu zerstreuen. Es entsteht so bei dem Zöglinge eine der Erziehung günstige Lage des Geistes, die sich dann weiter determinieren läßt, natürlich nur durch Vorstellungen, die bei ihm erzeugt oder erweckt werden. Zunächst läßt sich auf diese Lage des Geistes *durch neue Vorstellungen* einwirken. Es läßt sich dadurch der gegenwärtige Inhalt des klaren Bewußtseins bei dem Zöglinge so bestimmen, daß manche Vorstellungen vor andern durch Klarheit hervortreten, während diese mehr oder weniger gehemmt, verdunkelt werden. Auf den Vorstellungen nun, die sich über die übrigen durch ihre Klarheit erheben, ruht die Aufmerksamkeit, und wenn sie in dieses Verhältnis der größeren Klarheit übergehen, ziehen sie die Aufmerksamkeit auf sich, lenkt sich die Aufmerksamkeit auf sie, wenn aber ihre Klarheitsgrade noch mehr wachsen, so wird die Aufmerksamkeit für sie gespannter; umgekehrt ist für die Vorstellungen, die, im Verhältnisse zu jenen gleichzeitig im Bewußtsein vorhandenen, einen niedrigern Klarheitsgrad besitzen, die Aufmerksamkeit schwach und matt, und wenn ihr Klarheitsgrad sogar im Sinken begriffen ist, so stumpft sich die Aufmerksamkeit für sie noch mehr ab. Diese Art von Aufmerksamkeit, wobei sich durch neue Vorstellungen die Klarheit des gegenwärtig im Bewußtsein befindlichen Vorstellungsinhalts teils erhöht, teils vermindert, ist *die ursprüngliche, primitive Aufmerksamkeit*,[1]) und wenn wir nach ihren Ursachen fragen, so heißt das: wovon hängt es ab, daß bei den Vorstellungen unseres klaren Bewußtseins ihre Klarheit durch Eintreten neuer Vostellungen begünstigt, also zum Steigen gebracht wird?

Die erste Ursache der Aufmerksamkeit liegt in *dem sinnlichen Eindruck*, wodurch die neuen Vorstellungen erzeugt werden.[2]) Ein starker sinnlicher Eindruck ist im allgemeinen für das Aufmerken günstig, er prädisponiert dafür. Schwache Eindrücke gelangen vielleicht gar nicht zu Perception, sie werden schon im Entstehen wieder unterdrückt, d. i. durch stärkere entgegengesetzte Vorstellungen aus dem Bewußtsein verdrängt. Je schwächer daher die einzelnen Eindrücke, desto weniger ist die Aufmerksamkeit für sie gesichert.[3]) Das muß überall beachtet werden, wo etwas mitgeteilt, gezeigt, dargestellt wird, und die ersten Methodiker sind schon vor der Ausbildung der wissenschaftlichen Psychologie darauf

---

[1]) Vgl. *Drbal*, Empirische Psychologie, § 103.

[2]) Vgl. *Herbart*, Lehrbuch zur Psychologie, § 213. (W. W. V, S. 148).

[3]) Vgl. *Lotze*, Grundzüge der Psychologie, § 8, S. 10: „Man hat zuerst anzuerkennen, daß es für einen jeden Sinn eine gewisse kleine Größe des Reizes geben muß, unter die er nicht herabsinken darf, wenn überhaupt Empfindung entstehen soll."

aufmerksam geworden. Hierher gehört: Lehrer und Schüler müssen *laut sprechen*, damit die Aufmerksamkeit für den Unterricht gespannt bleibe, und um nicht falsche Gewohnheiten zu veranlassen, darf er weder dem Schüler zu nahe stehen, noch sich ihm zuneigen. Was nur der Lehrer darbietet und thut, er muß es *ausdrucksvoll darbieten* und thun, und dazu gehört auch schon eine angemessene Betonung nnd Modulation, die außerdem ein Element einer schönen Darstellung ist. Freilich darf nicht mit dem Ausdrucke der Wichtigkeit begleitet sein, was nicht hervortreten soll. Dadurch wird nur die Aufmerksamkeit von dem Wichtigeren abgezogen, worauf sie ruhen soll, und sie wird um so leichter auf das nicht Bedeutungsvolle abgelenkt, da der Zögling vielleicht nicht sogleich zwischen beiden sicher zu unterscheiden vermag. Daher keine Phrasen, keine künstlichen rhetorischen Wendungen bei dem Unterrichte. Es ergiebt sich hier zugleich ein neuer Grund, weshalb er am besten durch formale Weisungen weitergeführt wird. Wie zu leises Sprechen, so müssen zu *matte Farben*, zu schwache Beleuchtung bei dem Unterrichte vermieden werden, bei dem zu Lesenden müssen sich die Druckbuchstaben von reinem, weißem Papiere stark abheben. Was aber zu schwach beleuchtet ist, was an einer untergeordneten Stelle steht, durch anderes verdeckt, in Schatten gestellt, was auch nur durch sprachliche Zusammenfassung mit anderem verdunkelt wird und doch eine größere Klarheit verdient, muß ausdrücklich stark hervorgehoben werden, damit es die nötige Beachtung finde. Man lernt hier auch den Wert der *Wandkarten* und *Wandtafeln* noch besser schätzen, als bloß mit Rücksicht auf das Zusammenunterrichten in einer Klasse, und es zeigt sich, daß man nicht bloß mit Rücksicht hierauf das Zeigen und Darstellen an ihnen dem Zeigen und Darstellen auf der Schiefertafel und in dem Handatlas des Schülers vorangehen lassen soll. Es können ihm dort größere Formen vor Augen treten. Freilich ist zugleich darauf zu halten, daß ihm, wie bei dem Lesen aus Büchern *deutliche ausdrucksvolle Zeichen* entgegentreten. Gute Schrift und gute Zeichnung haben daher schon darum, weil sie ausdrucksvoller sind, einen Vorzug, ohne alle Rücksicht auf physiologische Gründe und auch ganz abgesehen davon, daß außerdem die Wahrheit der Darstellung bei der Zeichnung, die Schönheit der Form bei beiden leidet. Die Stärke des sinnlichen Eindrucks wird ferner dadurch vorteilhaft erhöht, wenn der Lehrer *einer lebhaften Darstellung* fähig ist (die freilich nach dem Früheren von auffallend falschen, die Aufmerksamkeit ablenkenden Angewöhnungen in Bezug auf Sprache, Gestikulation u. s. w. frei sein muß), wenn er selbst eine innige Teilnahme für seinen Gegen-

stand an den Tag legt und das Gewicht seiner persönlichen Überzeugung für die Lehre mit in die Wagschale wirft. Nicht minder aber auch dadurch, wenn der Schüler selbst zur Selbständigkeit des Denkens und Thuns angeregt und Freudigkeit der Stimmung bei ihm unterhalten wird, namentlich auch durch die darstellende Form des Unterrichts. Umgekehrt sinkt die Aufmerksamkeit bei dem Unterrichte, wenn der Lehrer wenig inneres Leben dabei zeigt und dem Schüler doziert, vorgesagt, vorgethan wird, was er selbst zu leisten vermag, oder wenn ihm durch einen schwerfälligen, lästigen Unterricht, durch den Druck von Regierungsmaßregeln die Freudigkeit der Stimmung verloren geht, die ihm schon nach dem Frühern als ein wesentlicher Bestandteil von eigenem geistigen Leben nicht fehlen darf. Werden solche Hebel für die Spannkraft der Aufmerksamkeit nicht angesetzt, so gelingt es ohnehin den im Innern des Zöglings schon vorhandenen Vorstellungen um so leichter, zur Unzeit daraus hervorzubrechen und die durch den Unterricht angeregten Gedanken des Schülers zu durchkreuzen, woraus bei ihm Langeweile entsteht.

Zur Schärfung der Aufmerksamkeit wegen stärkeren sinnlichen Eindrucks dient namentlich auch die sinnliche Wahrnehmung im Verhältnisse zur reproduzierten Vorstellung. Schon Comenius[4]) hat eingesehen, daß ihr vor dieser der Vorzug gegeben werden muß. Freilich müssen beide im richtigen Verhältnisse zu einander gedacht werden, und es macht auch einen Unterschied, ob das Wahrgenommene der wirkliche Gegenstand selbst ist oder bloß ein Modell, ein Bild davon, oder aber bloß konventionelle symbolische Zeichen dafür gebraucht werden, wie Ziffern, Komplexe von Buchstaben, Noten. Die stärkste Vorstellung rührt an sich von der Wahrnehmung des wirklichen Gegenstands selbst her und sie gewährt vor allem den Vorteil: bei längerer Betrachtung eines Gegenstandes, besonders wenn er von verwickelterer Art ist, verliert gar leicht die eine oder die andere von den darin erhaltenen Elementarvorstellungen an Klarheit, ja sie wird vielleicht völlig verdunkelt, aber der Verlust wird durch die Fortdauer der sinnlichen Wahrnehmung gedeckt; denn sie ist ja nicht ein einfaches Resultat, sondern setzt sich aus der Verschmelzung vieler gleichartiger Aufassungen zusammen, und solche hinzukommende Auffassungen können daher auch den bei verweilender Betrachtung entstandenen Verlust an Klarheit aufwiegen. Aus reproduzierten Vorstellungsreihen wegfallende Glieder werden nicht so ganz von selbst wieder ersetzt.[5]) Man darf sich indes

[4]) Didactica magna, Kap. XX.

[5]) Vgl. Lotze, a. a. O. S. 12: „Empfindungen, die wir längere Zeit haben

nicht einbilden, Wahrnehmung und reproduzierte Vorstellungen seien gänzlich getrennt zu halten. Die letztern helfen vielmehr erst dazu, die ersteren selbstverständlich zu machen; die bloße Darbietung des Gegenstandes zur Wahrnehmung thut es daher nicht, dem Schüler müssen auch die Reproduktionen zu Gebote stehen, die zu ihrer Auslegung dienen. Mit Recht wird deshalb der heimatkundliche Unterricht und der Umgang des Zöglings ausdrücklich darauf berechnet, daß den spätern Wahrnehmungen nicht der Hintergrund an den zu reproduzierenden Vorstellungen fehle. Wer diese Vorbereitnng nicht gehabt hat, für den sind gar leicht die an sich wertvollsten Erfahrungen und die Gesinnungsverhältnisse eines idealen Umgangs in Poesie und Geschichte so gut wie verloren. Er muß auch mit Hülfe der reproduzierten Vorstellungen die Wahrnehmungen des wirklichen Gegenstands recht zu bearbeiten wissen, er muß mit Hülfe derselben Unwesentliches, das die Aufmerksamkeit ablenken kann, davon hinwegdenken, bei einem verwickelten Gegenstande, wie bei einer Maschine, die rechten Kombinationen, bei der Vergrößerung mikroskopischer Gegenstände die nötigen Reduktionen bei einem Minerale die Ergänzungen, vornehmen können, sonst schöpft er aus der Betrachtung des wirklichen Gegenstandes vielleicht in Bezug auf das wichtigste doch keine so klare Vorstellung, wie aus der eines Bildes, Modells, bei dem die Auffassung in angemessener Weise schon erleichtert ist. Ebenso muß er bei einem Modelle, z. B. bei einer Reliefkarte, die rechten Vergleichungen anstellen, und zwar wiederum mit Hülfe reproduzierter Vorstellungen. Darf aber zugleich auf die rechte Wirksamkeit der reproduzierten Vorstellungen gerechnet werden, so vermag der wirkliche Gegenstand in der That ein lebendigeres Bild zu gewähren, als ein *Modell* oder ein *Bild* (die Pflanze darf nur z. B. nicht in einem zu dürftigen Exemplare vorliegen), und andererseits führt das Modell, wie die Bleifigur für einen altrömischen Soldaten, an den wirklichen Gegenstand näher heran als ein Bild vollends näher als ein geometrisches Bild, weil es dem wirklichen Gegenstande ähnlicher ist, also mehr Merkmale von ihm beibehält; das Modell läßt ja die Solidität des Körpers fallen und behält bloß die körperliche Gestalt bei, das Bild giebt auch diese auf und begnügt sich mit einer Figur auf der Fläche. Indes trotzdem darf neben der Betrachtung und vielleicht auch spekulativen Erklärung sinnlicher Gegenstände die Benutzung des Modells, z. B. des Papp- oder Drahtmodells, für geo-

---

können, z. B. das Sehen eines Lichts, das Hören eines Tons, beruhen auf Reihen von Impulsen mit dazwischen liegenden Pausen."

metrische Figuren, des Fadennetzes für Krystalle, des Modells für die Bewegung von Erde und Mond, nicht versäumt, es muß auch neben dem wirklichen Gegenstande und dem Modelle Bildererklärung zum Verstehen des Gezeichneten und malendes Zeichnen fleißig geübt werden, weil die verschiedenen Auffassungen, die sich dabei ergeben, sich gegenseitig unterstützen und ergänzen. Zu den Bildern gehört natürlich auch ein geographisches Kartenbild, einem Bilde stehen die in der Luft gezeigten Himmelsrichtungen nahe, und wenn ich dieselben geographischen Verhältnisse auf der Wandkarte und dann auf der Spezialkarte, ja vielleicht auf mehreren Spezialkarten des Handatlas zeigen lasse, so erhöhe ich gleichfalls den sinnlichen Eindruck. Anders verhält es sich dagegen mit den symbolischen Zeichen. Sie besitzen ja als solche nichts Ähnliches von den wirklichen Gegenständen und können also zur Verstärkung des sinnlichen Eindrucks nicht beitragen. Aber wir kennen sie schon als notwendige Stützen für Begriffe. Selbst das Kopfrechnen kann daher des Wandtafelzeichnens bei verwickelten Aufgaben nicht entbehren. Auch charakteristische orthographische Punkte, auf die es gerade ankommt, werden dadurch noch zweckmäßiger vor Augen gestellt, als durch bloße mündliche Angabe, und ebenso stützen Diktate orthographische Regeln noch besser, als ihre mündliche Wiederholung; denn hier wirkt in der That zugleich der sinnliche Eindruck des Buchstabenbildes mit, der bei der mündlichen Angabe fehlt. Man darf auch nicht wähnen, durch Zeigenlassen werde das Sagen des Bekannten und Geläufigen aus dem Kopfe gehindert. Dieses muß jenem nur vorangehen unter strengem Fixieren des Lehrers durch den Schüler, und das Zeigen muß in den dafür bestimmten Pausen an den zu Absätzen geeigneten Stellen erfolgen.

Wie wirklicher Gegenstand, Modell und Bild in ein richtiges Verhältnis zu einander gesetzt werden müssen, so sind auch sonst sinnliche Vorstellungen durch ihre Verbindung und ihre gegenseitigen Beziehungen zu verstärken. In Elementarklassen werden sogar festgestellte Resultate von Seiten der ganzen Klasse zusammengesprochen, damit die Intensität des Gehörseindrucks erhöht werde. Freilich muß bei den Besseren, welche leiten sollen, wirkliche Übereinstimmung in der Form erreicht, jede Differenz muß ausgeschlossen sein, wenn eine günstige Wirkung entstehen soll. Je älter die Kinder werden, desto weniger ist die Übereinstimmung wegen der wachsenden geistigen Reife, die auch einen individuellen Ausdruck anstrebt, zu erreichen, und darum läßt sich das Zusammensprechen, wodurch zugleich das reine Artikulieren sehr gefördert wird, späterhin nicht mehr mit gleichem Erfolg anwenden. Der

Erfolg muß auch schon früher, nach dem das Zusammensprechen stattgefunden hat, bei denen, es vor allem zu gute kommen soll, immer erprobt werden: das Resultat muß ihnen jetzt klarer vor der Seele stehen außerdem ist das Zusammensprechen zu wiederholen. In ähnlicher Weise muß das Zusammensingen mit dem Einzelsingen eines beliebigen Schülers abwechseln. Jenes muß vorangehen, nachdem alle den Gesang oder das Spiel des Lehres halb leise nachgeahmt und die Gewandtesten die Melodie auch durch lautes Singen dargestellt haben. Zusammensingen und Zusammensprechen daher nicht etwa zum Abschluß einer Übung (der vielmehr dann erreicht ist, wenn jeder Einzelne leistet, was er soll), sondern zu dem Zweck, das die Wirkung des Unterrichts den langsamern und stumpfern Köpfen früherer und sicherer erreicht werde. Hier ist das Zusammensagen und Zusammensingen eine Hülfe des Einprägens, während das Zusammenlesen nur zur Belebung und der Abwechselung wegen neben dem Einzellesen stattfinden kann; denn das Lesen soll doch nicht nach Memoriertem erfolgen, sondern immer nur aus dem bekannten Zeichen abgeleitet werden. Das Zusammenlesen kann daher auch nur eintreten, nachdem das Einzellesen sicher ist. Das Zusammensingen wird aber begreiflicher Weise schon darum im Unterschiede von dem Zusammensprechen bis zu den höchsten Klassen fortgesetzt, weil sich das Wohlgefallen am Gesange seiner Natur nach durch gemeinsames Singen erhöht wird. Die Klasse kann auch bis zu den höchsten Stufen hinauf denjenigen, der die Interpunktion für das zu Schreibende oder die Hebung bei Metrum und Gesang zu sagen hat, durch entsprechende Handbewegungen begleiten, so lange die betreffenden Übungen noch notwendig sind. Wie Zusammensprechen und Zusammensingen wirkt ferner, so lange das Fürsichschreiben der einzelnen noch nicht zuverlässig ist, das gemeinsame Schreiben einer ganzen Klasse nach dem Diktate fördernd, nach dem das Diktandoschreiben an der Wandtafel und in der Luft vorgeübt ist. Das gemeinsame Schreiben muß aber mit dem Fürsichschreiben der Einzelnen abwechseln; denn in dieses soll ja das Erstere zuletzt übergehen, und es ist deshalb Schritt für Schritt zu konstatieren, daß man sich diesem Ziel mehr und mehr annähert. So lange es aber bei dem Fürsichschreiben der Einzelnen an Geläufigkeit und Sicherheit in der Darstellung der Form fehlt, ist znm Taktschreiben immer wieder zurückzukehren. Geläufigkeit und Sicherheit werden sich aber um so früher einstellen, je besser im voraus das Wandtafel- und ein recht langsames, ausdrucksvolles Luftzeichnen geübt ist; denn dadurch wird Fehlern vorgebeugt, weil die Muskelempfindungen sich stark ausbilden die bei der

Handthätigkeit leiten müssen. Ebenso wie das gemeinsame Schreiben, ist auch das gemeinsame Zeichnen nach dem Kommando zu behandeln, bei dem Probieren zur Einübung der Muskelempfindungen noch hinzukommt. Die Wirkung auf das Vorstellen läßt sich ferner dadurch erhöhen, daß derselbe Gegenstand gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander verschiedenen Sinnen zur Auffassung dargeboten wird.[6]) Dabei entstehen disparate Empfindungen, und sie verstärkcn sich durch ihre Vereinigung.[7]) So ist es beim ersten Zeichnen. Die Kante, die zu zeichnen ist, wird geschrieben als von rechts nach links und umgekehrt laufend, sie wird durch das Gesicht und mit Hülfe des daran hinfahrenden Fingers durch das Tasten aufgefaßt, sie wird durch Luftzeichnen, Legen, durch malendes Zeichnen an der Wandtafel dargestellt, und je kräftiger die Vorstellung der Form ausgebildet ist, welche die Muskelbewegung leitet, je vielseitiger diese selbst geübt wird, desto besser gelingt das Zeichnen mit dem Schiefer- oder Zeichenstift. Ganz ebenso ist es bei dem Schreibenlernen. Hier erhellt auch die Wichtigkeit des Taktschlagens oder der Bezeichnung des Taktes durch den Ton bei der Musik und Metrum', ebenso die Wichtigkeit der Handbewegung für Länge nnd Kürze der Silben, und diese Thätigkeiten darf man nicht durch bloß mündliche Angaben ersetzen wollen, wo es gerade darauf ankommt, daß die Vorstellungen klar gemacht werden. Die Hauptcäsur des daktylischen oder jambischen Verses wird daher nach der gerade jetzt unter Taktschlagen oder stärkerer Betonung erfolgenden Arsis (männliche Hauptcäsur) oder der darauf folgenden Thesis (weibliche Hauptsäcur) viel deutlicher bestimmt, als nach halben Versfüßen oder der foldenden Arsis. Von dem Hexameter Arma virumque cano sagt man also besser: er hat eine männliche Hauptcäsnr bei der dritten Arsis, indem man sie gleich ausdrücklich darstellt, statt bloß zu sagen: seine Hauptcäsur ist im dritten halben Versfuße oder nach der ersten Länge des dritten Versfußes, und ebenso sagt man von dem jambischen Trimeter Ad rivum eundem besser: er hat eine weibliche Hauptcäsur bei der zweiten Arsis, indem man sie wiederum ausdrücklich darsteht, statt bloß zu sagen: seine Hauptcäsur ist vor der dritten Arsis. Wie hier Disparates durch die Komplikationen, die es eingeht, so wirkt in anderen Fällen der Kontrast aus einem schon früher entwickelten Grunde.[8]) Die verschiedenen Seiten der Betrachtung, die eine Landkarte darbietet,

[6]) Vgl. Pestalozzi, Wie Gertrud rc., Brief V, S. 61, sowie Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode. (Jahrbuch XIV, S. 6).

[7]) Über disparate Empfindungen, s. Drbal, a. a. O. § 46 und § 48.

[8]) S. § 24, S. 302.

Reizschwelle und Reizhöhe liegen. Freilich eine ganz bestimmte und Hochland und Tiefland mit ihren Übergängen, Wasser u. s. w. werden durch heterogene Farben unterschieden. Ebenso geschieht es auf der Wandtafel durch bunte Farbenstifte. Zu ähnlicher Weise beim ersten Singen. Da ist ein Gedankenkomplex nach den verschiedenen Vorstellungen, die dazu gehören, gegliedert. Ihnen entsprechen einzelne Worte, die mit ihnen kompliziert sind, wie mit beiden die Töne der Melodie und die Zeichen dafür. So lange es sich noch nicht um Bezeichnung der Tonstärke und des Rhythmus handelt, scheint es zweckmäßig, die Töne nach ihrer Aufeinanderfolge in der Melodie durch Klötzchen mit entgegengesetzten Farben und auf dem Papier durch ihre mit Farbenstiften entworfenen Nachbilder zu unterscheiden, späterin aber nachdem die Bezeichnung der Tonstärke und des Rhythmus hinzugegetreten ist, wenn auch durch einfarbige Noten, doch durch solche von verschiedener Gestalt. In dem einen Fall ist es die Gesamtvorstellung desselben Landes, in dem anderen derselbe Gedankenkomplex, womit entgegengesetzte Farben oder Gestaltsvorstellungen kompliziert sind, diese werden durch dasselbe Gleiche teils abwechselnd, teils in bestimmten Reihenfolgen für sich allein ins Bewußtsein erhoben und gelangen so zu ihrer vollen Klarheit. So ist es nicht der Gegensatz an sich sondern der Kontrast, der zur Erhöhung der Klarheit beiträgt. Beim Eintreten einer neuen Vorstellung kann aber allerdings schon ihr Gegensatz zu den älteren Vorstellungen, die gegenwärtig im Bewußtsein stehen, den Erfolg herbeiführen, daß die neue Vorstellung im Verhältnis zu zu diesen auf den höchsten Klarheitsgrad sich erhebt und dadurch die Aufmerksamkeit fesselt. Die letzteren befinden sich im Gleichgewicht. Da tritt plötzlich, ganz unerwartet eine ihr sehr stark entgegengesetzte Vorstellung ins Bewußtsein ein. Infolge dessen vermag das Neue, selbst wenn es an Stärke hinter dem im klaren Bewußtsein Befindlichen weit zurücksteht, dieses doch, wenigstens vorübergehend, zum Weichen zu bringen und selbst zur größten Klarheit emporzusteigen. So fesselt Neues auch von der unbedeutendsten Art wenigstens für den Augenblick die Aufmerksamkeit; darum setzen sich so leicht Fehler fest, darum gewinnt so leicht Ungehöriges, das sich in den Unterricht eingemischt hat, eine Bedeutung für den Schüler. Die Macht des Neuen muß der Unterricht zu benutzen wissen, wo dem Neuen die Aufmerksamkeit zugewendet werden soll. Im Übergang von der Analyse zur Synthese muß sich das Neue von dem bekannten Alten stark abheben, damit es recht hervortrete und so einen höhern Klarheitsgrad erreiche. Ebenso muß es bei den einzelnen Teilen der Synthese der Fall sein. Sie müssen recht

distinkt und ausdrucksvoll auftreten. Es darf nicht ein ganz unmerklicher Übergang zu dem Neuen und zu anderem Neuen stattfinden, während auf dasjenige Ältere, an das bei der Ausbildung des Neuen zum Behufe der Repetition oder Anknüpfung erinnert werden muß, nur beiläufig und wie im Fluge hinzuweisen ist, wenn es nicht als ein völlig Neues behandelt werden muß; hier zersplittert sich sonst die Aufmerksamkeit und das Neue bildet sich zu voller Stärke aus. Es kann aber auch das Gewicht des Neuen, wenn man dasselbe unvorsichtig behandelt, den unerwünschten Erfolg haben, daß dadurch gar manches aus dem Bewußtsein verdrängt wird, was nicht daraus verschwinden sollte. Darauf kommen wir bald zurück..

Aus dem über die erste Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit Auseinandergesetzten kann wohl die falsche Folgerung abgeleitet werden, für den Unterricht seien immer die grellsten Töne, die schreiendsten Farben, die stärksten Lichteffekte am wertvollsten. So ist es jedoch nicht; denn durch zu starke Reize wird schon das Auge geblendet, das Ohr betäubt, sie haben überhaupt Unempfindlichkeit zur Folge. Selbst stärkere Reize wirken dann nicht mehr und bewirken keine Steigerung der Klarheit und des Aufmerkens.[9]) Man erklärt das so: die Empfindung verlangt eine bestimmte organische Arbeit. Ist die Arbeit größer, so ist für den Empfindungszustand so gut, wie wenn sie zu gering wäre, er bildet sich nicht in rechter Weise aus, und dort findet vielleicht ein zu rascher, nicht rasch genug wieder ersetzbarer Verbrauch der Kräfte statt, der die Wirksamkeit der Organe schwächt. Nennt man nun den Maximalwert der Sinneserregung Reizhöhe und den geringsten Grad von Stärke des Eindrucks, der zum Bewußtwerden und zum niedrigsten Grade der Aufmerksamkeit nötig ist, Reizschwelle,[10]) so muß der für Empfindung und Aufmerksamkeit günstige Zustand immer zwischen

---

[9]) Vgl. Lotze, a. a. O. S. 11: „Die Empfindung gehört zu denjenigen Leistungen oder Thätigkeiten, die immer schwerer noch weiter zu steigern sind, in je größerer Stärke sie bereits in Ausübung begriffen sind.“

[10]) Vgl. S. 326. Das psychophysische Gesetz der Schwelle, auf welches dort hingewiesen ist, wird von G. Th. Fechner, dem Begründer der Psychophysik. erklärt als „das Gesetz, daß jede äußere Anregung, jeder Reiz, nicht minder jeder Unterschied zwischen zwei Anregungen oder Reizen eine gewisse Größe oder Stärke, die Schwelle, übersteigen muß, um erkannt zu werden. Je nachdem es die Erkenntnis eines einfachen Reizes oder des Unterschiedes zweier Reize betrifft, hat mand ann die einfache Reizschwelle oder die Unterschiedsschwelle.“ (Über die Aufgaben der Psychophysik, Allgemeine Zeitung 1882. Nr. 339. S. auch Revision der Psychophysik. Leipzig 1882.)

greifbare Weisung dafür, wie stark der Eindruck sein müsse, um nicht eine Überreizung des Organs zu bewirken, ist damit nicht gewonnen, und man muß doch bei solchen allgemeinen Forderungen stehen bleiben, wie z. B. die ist: ein lautes Sprechen und Singen, das nach der ersten Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit notwendig ist, darf darum nicht in ein Schreien übergehen, sonst bleibt die Empfänglichkeit für die neuen Eindrücke nicht frisch. *Frische der Empfänglichkeit ist aber die zweite Ursache der ursprünglichen Aufmerksamkeit.* Ihre Notwendigkeit leuchtet bei einer andern Betrachtung auch schon für den Fall ein, daß der Sinn nicht durch Überreizung abgestumpft wird. Die Klarheit, die Vorbedingung aller Aufmerksamkeit, beruht doch nur zum geringsten Teile auf den einzelnen Vorstellungen, sie beruht noch vielmehr auf den Verbindungen, die sie eingehen, auf den Beziehungen, in die sie treten. Dadurch werden sie von den verschiedensten Seiten her beleuchtet, und so empfangen sie immer ein neues Licht, indem zu der Klarheit, die sie als einzelne Vorstellungen besitzen, auch die aus jenen Verbindungen und Beziehungen stammende Klarheit hinzukommt. Dazu muß ihnen aber Zeit gelassen werden. Eine Vorstellung kann doch gar nicht mehr erreichen, als volle Klarheit, und wenn die Gelegenheit dafür günstig ist, so steigt sie rasch dazu empor; wenn sie aber dem Zustande schon nahe steht, so kann sie an Klarheit *wenig mehr* wachsen, und es ermattet dann auch die Aufmerksamkeit, weitere Anknüpfungen und Bearbeitungen können dann für die Vorstellung nicht mehr erfolgen. Daher bilden sich die frühesten Jugendeindrücke, das Vorstellungsmaterial der ersten Kinderjahre in der erworbenen Anlage so kräftig aus, darum erlangen sie einen so entscheidenden Einfluß bei der spätern Bildung, darum sind sie aber auch so starr und unveränderlich.[11]) Für die Bildung durch den Unterricht ist jedoch ein zu rasches Aufsteigen der Vorstellung zu ihrer vollen Klarheit nicht günstig, es setzt sich dann zu leicht eine einseitige Art des Vorstellens fest, und für andre Arten des Vorstellens oder auch nur für eine weitere Bearbeitung derselben Art des Vorstellens ist man nicht mehr empfänglich. Am besten ist es, wenn jede Vorstellung in einem ganz allmählichen Fortschritt zur Klarheit emporsteigt. So bleibt die Empfindlichkeit frisch und die Aufmerksamkeit gespannt, die Vorstellung erhält aber dadurch Zeit, in alle Teile des Gedankenkreises einzudringen und aus den neuen Verbindungen neues Licht zu schöpfen. Der Globus z. B. und Apparate, wie der, woran die Umdrehung der

[11]) S. § 9, Die erworbene Anlage, S. 73.

Erde um die Sonne gezeigt wird, oder auch nur Beschreibungen, wie die von Hebel über die mathematische Geographie können viel zu rasch dargeboten werden. Die Thatsachen werden dann allerdings vielleicht schnell angeeignet, aber die Empfänglichkeit für die spekulativen Betrachtungen, wozu der Gegenstand auffordert, wird abgestumpft und er tritt folglich doch nicht in das rechte Licht. Es genügt auch nicht, daß die physikalischen und chemischen Gesetze, die mathematischen Lehrsätze mit ihren Beweisen, die Resultate der wissenschaftlichen Sprachvergleichung bloß gelernt und angewendet werden. Wenn die Versuche und Vergleichungen, die mannigfaltige Gedankenarbeit, die spekulativen Gedankenbewegungen, die vorausgehen sollten, übersprungen werden, so verbindet sich mit allem Wissen und Können doch nur Abstumpfung. Die Abstumpfung kann z. B. in der Geographie so weit reichen, wie in einem mir bekannten Falle, wo der Schüler den Gründen gar nicht mehr nachdenken mochte, weshalb Kolumbus von Spanien aus nach Westen segelte, um nach Ostindien zu gelangen. Es war ihm das geradezu lächerlich, da die Fahrt um die Südspitze von Afrika so nahe zu liegen schien. Das kam daher, weil ihm die Kartenbilder ohne den geschichtlichen Hintergrund eingeprägt waren, den die Geographie voraussetzt, also auch die Detailkenntnis der Schwierigkeiten, welche dem menschlichen Forschungs- und Unternehmungsgeiste entgegenstehen und die Frische der Empfänglichkeit für das nachfolgende Geschichtliche war damit im voraus erstickt. In ganz ähnlicher Weise sind die ältesten und überaus wertvollen metaphysischen Betrachtungen der einfachsten Art, die zu Anfang der griechischen Philosophie angestellt worden sind und von denen z. B. der Primaner eines Gymnasiums bei dem Studium des Plato hört, schon häufig genug auffallend und lächerlich erschienen. Die Frische der Empfänglichkeit wird immer geschwächt, wenn der Schüler zu rasch zu den Resultaten, oder sogar zu den Höhepunkten der Erkenntnis hingeführt wird und wenn Antizipationen stattfinden. So ist es da, wo ein vorläufiges Kosten des Stoffes, wie es der Dilettant liebt an die Stelle eines gründlichen Studiums tritt, wo Litteraturgeschichte, also ein Überblick über ganze Perioden und Gattungen, verbunden mit kritischem Raisonnement, ohne Kenntnis der einzelnen Schriftsteller und ihrer Werke gelehrt wird, oder wo in die Einleitung zur Lektüre eines Schriftstellers aufgenommen wird, was aus ihm selbst geschöpft werden kann, oder wenn der Unterricht nach Lehrbüchern, Tabellen, encyklopädischen Lesebüchern und Dar-

stellungen fortschreitet[12]) und seine Entwicklungen mit Desinationen und Einteilungen beginnt, statt von konkreten Darstellungen und Aufgaben auszugehen und daraus die Antriebe zu weiterem Fortschreiten zu schöpfen. Es werden hier immer die psychologisch notwendigen Vermittelungen die zu den Resultaten und Höhepunkten überleiten sollten, übersprungen.[13]) Man sieht auf der Stelle, daß das Verteilen des Stoffs nach methodischen Einheiten, die den kulturgeschichtlichen Entwicklungen nachgehen, und das genaue Beobachten der vier Formalstufen gegen solche Verirrungen einen wirksamen Schutz gewährt. Der Unterricht wird dadurch auch, ohne daß die Festigkeit des Wissens leidet, vor den zu häufigen gleichförmigen Wiederholungen

---

[12]) Vgl. Ts. Vogt, Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Wien 1878. S. 6 ff.

[13]) Über den Unterschied zwischen methodischem und encyklopädischem Studium nud die Untauglichkeit des letztern für den Anfänger, s. auch A. Boeckh, Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften. Herausgegeben von E. Bratuscheck. Leipzig 1877, S. 45: „Man würde sehr irren, wenn man eine Enciklopädie an sich auch für eine Me„hodik halten wollte. Die Encyklvpädie hat einen rein theoretischen wissenschaftlichen Zweck, die Methodik einen andern, nämlich die Unterweisung, wie man sich die Theorie zu erwerben habe. Die Encyklopädie giebt den Zusammenhang der Wissenschaft an; sir entwirft das das Ganze mit großen Strichen und Zügen. Wer aber eine Wissenschaft studieren will, kann unmöglich gleich auf das Ganze ausgehen. Die Encyklopädie kann auch nicht etwa dadurch eine Methodik vertreten, daß man die Disziplinen nach der encyklopädischen Orenung studiert. Wäre dies möglich, so würde es doch zweckwidrig sein. Die Encyklopädie geht von den allgemeinsten Begriffen aus: der Studierende kann davon nicht ausgehen, sondern muß den entgegengesetzten Gang gehen. Während die Encyklopädie das Einzelne aus dem Allgemeinen ableitet und erklärt, muß der Studierende gerade erst das Einzelne als Basis und Stoff der Ideen kennen lernen, und kann erst von hier aus zu dem Allgemeinen aufsteigen, wenn er wirklich die Wissenschaft sich selbst bilden, nicht bloß anlernen will. . . . Wer zuerst den Überblick der Wissenschaft, dir Encyklopädie sich aneignen, und dann allmählich ins Speziellere herabsteigen wollte, der würde nie zu einer gesunden und genauen Erkenntnis gelangen, sondern sich unendlich zerstreuen und von vielen Sachen wenig wissen. . . . Durch die Vertiefung in das Einzelne vermeidet man am leichtesten die Gefahr einseitig zu werden, weil infolge der Verbindung der Disziplinen die Untersuchung in jedem Fache wieder in viele andere hineintreibt Strebt man dagegen von vornherein nur nach encyklopädischer Vielseitigkeit, indem man in allen Fächern das Allgemeinste abpflückt, so gewöhnt man sich, schnell von dem einen zu dem andern überzugehen und nichts gründlich kennen zu lernen.“

vor dem zu langen Stehenbleiben bei demselben Stoffe ohne allen Wechsel der Form bewahrt. Das muß ja gleichfalls immer Abstumpfung der Empfänglichkeit zur Folge haben, und es kann sich damit das Gefühl des Widerwillens gegen den Unterricht verbinden, wie es bei allem, was zum Trivialen herabsinkt, wirklich der Fall ist. Die Formalstufen fordern dagegen die mannigfachsten Modifikationen in der Auffassung des Gegenstandes, ja sie nötigen dazu, daß der Gegenstand bald von dieser, bald von jener Seite betrachtet und bearbeitet wird. Dazu gehören aber auch eine Menge von Repetitionen, die eben deshalb, außer zum Behufe systematischen Überblicks, nicht willkürlich zu sein brauchen, geschweige, daß dasselbe größere Ganze noch einmal zur Repetition aufgegeben werden mußte. Es werden daraus höchstens ganz bestimmte Punkte herausgehoben, die der Befestigung bedürfen und die zugleich zur Befestigung des damit Zusammenhängenden verhelfen und auch dazu benutzt werden müssen. So erscheint der Gegenstand dem Zöglinge immer neu, das ist ja bei ihm immer der Fall, wenn nur *die Form wechselt*, eine neue Seite hervorgekehrt wird, und sogar dann, wenn bloß ein neuer Zug, eine Umstellung der Elemente hinzukommt. Die Melodie eines Liedes, die einzuüben ist, gewinnt schon dadurch für den Schüler einen neuen Reiz, wenn sie nur nicht immer im Chor, sondern bald von dieser, bald von jener Abteilung und von Einzelnen, sei es auch nur stückweise, im raschen Übergange gesungen wird. So ist es darum bei dem Schüler, weil die begriffliche Bildung bei ihm noch nicht das Übergewicht gewonnen hat, um so leichter läßt sich auch die Frische der Empfänglichkeit bei ihm schonen, und um so unverantwortlicher ist es, wenn sie doch Schaden leidet. Das Wechseln in der Form darf nur nicht in ein Lehren von Entgegengesetztem und entgegengesetzt Aufgefaßtem überführen. Dadurch kann selbst das, was schon völlig klar und geläufig war, ins Schwanken geraten, ja in Verdunklung und Vergessenheit versinken, wie sich bald zeigen wird. Bei dem Einerlei, wie es z. B. die Erfahrung in einer Großstadt darbietet, läßt sich die Abstumpfung dadurch verhüten, daß die Reihen, deren Endglieder für die Wahrnehmung vorliegen, rückwärts verfolgt und nötigenfalls ergänzt werden.

Wir kennen jetzt zwei positive und direkte Ursachen der ursprünglichen Aufmerksamkeit. Dazu kommen nunmehr *zwei indirekte Ursachen*. Der Entstehung der Aufmerksamkeit stehen nämlich mehrere Hindernisse im Wege, und aus der Beseitigung derselben im einzelnen Falle ergeben sich gleichfalls Förderungen der Aufmerksamkeit. Das erste Hindernis entspringt daraus, daß zu *viel entgegengesetzte*

Vorstellungen im Bewußtsein gegenwärtig sind, wenn neue Vorstellungen darin ausgebildet werden sollen. Der Gegensatz vermindert dann die Klarheit der gleichzeitig zusammentreffenden Vorstellungen. Am meisten leisten dabei die schwächeren, sie werden vielleicht völlig verdunkelt und aus dem klaren Bewußtsein verdrängt. Aber allgemein sinkt die Aufmerksamkeit für den Inhalt des Bewußtseins. Sie wird zerteilt oder zerstreut, sie wird geschmäht, sie ermüdet, und das schadet dem Neuen selbst, zumal sich widerstreitende Gefühle anschließen. Jedes Moment ist deshalb möglichst für sich allein aufzufassen. So bei den einzelnen Momenten, die für die Geschichte aus der Heimatskunde und der klassischen Lektüre gewonnen werden. Ebenso bei den Anfängen des Schreibens: 1. Sonderung der Wörter durch Klatschen, 2. Darstellen derselben durch beliebige Linien, 3. durch Linien von bestimmter Größe. Es kommt hier allerdings auf die individuelle Weite des Bewußtseins an, ob mehr oder weniger entgegengesetzte Vorstellungen darin gleichzeitig zusammentreffen dürfen, ohne daß ihre Klarheit erheblich leidet. Für den Anfänger sind schon oft drei neue Worte drei neue Begriffe zu viel, wenn er sie sich auf einmal aneignen soll, und damit die Masse der Vorstellungen einander nicht störe, bleibt das erste Singen gewiß am besten bloß bei der Verbindung des Melodischen Rhythmischen und Dynamischen mit den Textesworten stehen, sodaß es bloß einstimmig ist. Späterhin vermag der Schüler gleichzeitig mehr Entgegengesetzes aufzufassen, er lernt auch eine größere Menge so ordnen, daß der darin vorhandene Gegensatz verdeckt und gemildert oder, wie man sagt, ausgeglichen wird. Aber immer ist streng darauf zu halten, daß durch die individuelle Weite des Bewußtseins bei jedem mögliche Maß des Gegensatzes nicht überschritten, also nicht mehr Gegensatz angehäuft werde, und alles Widerstreitende, das sich vermeiden läßt, muß auch wirklich ausgeschlossen bleiben: denn von der Häufung des Gegensatzes droht immer Gefahr. Schon darum ist auf Einheit der Grundüberzeugungen, auf ein einheitliches System der Methoden des Unterrichts in jeder Schule streng zu halten. Mischungen darin setzen das allgemeine Klarheitsniveau der Schulvorstellungen bedeutend herab. Die ganze Anordnung und Gliederung des Unterrichts muß auch ferner darauf berechnet sein, daß nicht ohne Not Mengen entgegengesetzter Vorstellungen sich gleichzeitig im Bewußtsein anhäufen. Es muß daher von Anfang an, nachdem in der Kindergartenzeit die Vorstellungsmassen auseinandergetreten sind, eine solche Scheidung des Unterrichts nach Fächern eingeführt sein, daß sich nicht heterogene Begriffssphären berühren; denn jedes Fach fordert ja eine eigentümliche Art der Be-

handlung, in jedem findet eine eigentümliche Gruppierung der Interessen und infolge dessen auch eine eigentümliche Gefühlsstimmung. Die Geographie ist zwar anfangs, solange die konzentrierenden Gesinnungsstoffe ausschließlich poetischer Art sind, mit der Naturkunde verbunden, die naturkundlichen, technologischen, physiologischen Fächer bleiben sogar stets miteinander in Verbindung.[14]) Das gestattet die Natur der Sache. Aber niemals dürfen jene theoretischen Fächer mit dem Unterrichte für Gesinnungsstoffe verbunden werden, niemals darf der Unterricht im Zeichnen, im Sprach- und Rechenunterrichte eins sein mit dem Sachunterrichte.[15]) Das ist eine ganz falsche Art der Konzentration, die bloß dahin führt, daß in derselben Lehrstunde unvereinbare Gegensätze zusammengehäuft werden. Die rechte Konzentration fordert nur daß die eine Art des Unterrichts bei einer andern Art Anknüpfungen sucht und findet, der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muß hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet worden ist, muß an einen anderen Zweig zur weiteren Bearbeitung abgeliefert werden. Aber jeder Unterrichtszweig muß voraussetzen, daß der andere bei demselben Stoffe, der auch diesen angeht, seine Schuldigkeit in seiner eigentümlichen Weise thun werde oder gethan habe. Mangel an Konzentration wäre es schon, wenn ein Lesestück im Sachunterrichte anders gelesen würde, als im deutschen Unterrichte, z. B. nicht nach dem Gesetze der Betonung. Eine Störung der Konzentration wäre, wenn das von einem Lehrer Gelehrte von einem andern einseitig abgeändert würde. Die rechte Konzentration ist niemals möglich, wenn die Lehrer nicht in engen Wechselverkehr miteinander treten, namentlich auch mit Hülfe des Klassenbuchs, wenn nicht der eine den andern erinnert, was aus des letztern Unterricht und wie es von jenem vorausgesetzt werden muß, z. B. aus der Naturkunde in Bezug auf die Vögel der Sündflut für den Gesinnungsunterricht, wenn nicht auf Grund von Beobachtungen darauf hingewiesen wird, was in dem fremden Unterrichte der Wiederholung oder Befestigung bedarf, was in denselben noch aufzunehmen ist u. s. w. Nur diese Art der Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen wird durch die echte Konzentration gefordert, und sie trägt zugleich selbst dazu bei, daß eine Menge von Hemmungen in einem Unterrichtszweige hinwegfallen, weil er voraussetzen darf, daß die für ihn heterogenen Seiten desselben objektiven Gedankenkreises der kulturgeschichtlichen Entwicklung

---

[14]) Vgl. § 21, S. 201.
[15]) Vgl. § 21, 227.

gleichzeitig in andern Unterrichtszweigen so weit bearbeitet werden, als es gerade wünschenswert ist. In jedem einzelnen Fache muß alsdann der Stoff nach Einheiten geteilt werden,[16]) er darf also nicht massenweise oder encyklopädisch zusammenkommen, sonst stoßen fast immer die härtesten Gegenstände aneinander; mindestens wird dann dem Schüler eine größere Menge von Kenntnissen dargeboten, als er auf einmal zu durchdringen und zu beherrschen vermag, und Bildung der Intelligenz verlangt doch im einzelnen Moment Konzentration der Betrachtung auf verhältnismäßig Weniges. Aus demselben Grunde muß die Bearbeitung eines jeden Stoffs nach den verschiedenartigen Operationen der vier Formalstufen gegliedert, diese dürfen also nicht mit einander vermischt werden; denn der Geist ist auch der verschiedenartigsten Gedankenbewegung nicht gleichzeitig fähig. Die geometrische Formenlehre muß mit Körpern beginnen, die möglichst wenige verschiedene Elemente darbieten, also mit regelmäßigen; die Naturgeschichte des Sommersemesters hat hinzuarbeiten auf Beschränkung der allzugroßen Mannigfaltigkeit des Stoffs. Sie soll freilich immer einen Überblick über das gleichzeitig zu Beobachtende verschaffen, aber zugleich das Bekannte von dem neuen kennen zu Lernenden streng und auf manches, was sich auch später beobachten läßt, nicht zu einer Zeit die Aufmerksamkeit und verweilende Betrachtung hinlenken, wo anderes drängt.

Aber alles das genügt noch nicht. Der Unterricht strebt immer neuem zu, dieses kann jedoch gar leicht, wie schon angedeutet worden ist, dem vorhandenen Vorrate von Gedanken großen Abbruch thun, besonders in den ersten Momenten, wo es mit diesen in Berührung kommt, da sinken sie am raschesten und am tiefsten, wenn es an der nötigen Vorsicht mangelt, und doch muß von ihnen aus alle Auffassung und Bearbeitung des Neuen geschehen. Hier können sich nun wiederum die von uns schon getroffenen Maßregeln bewähren. In jeder Lehrstunde versetzt zunächst das Ziel und die davon ausgehende Analyse in den Gedankenkreis des Neuen oder sie führen doch zu demselben hinüber. Indem aber schon das Ziel auf das Neue hinweist, könnte man von ihm, da es unerwartet auftritt, dieselbe schädliche Wirkung befürchten, die das Neue überhaupt hervorbringen kann. Durch das

---

[16]) Auf solche Einheiten weisen schon gute Übersichten und Dispositionen hin, wie die von Koechly in der Einleitung zu den Übersetzungen von Cicero's Reden für Sestius und Milo (Stuttgart 1871), oder von Holzer in der Übersetzung von Salustius Verschwörung des Catilina und Krieg gegen Jugurtha (Stuttgart 1868).

Ziel wird jedoch das Neue nur in einer dem Zöglinge faßlichen, ihm nahe liegenden und ihn anziehenden Form bezeichnet. So wird an der einen Seite zwar alles, was mit dem Neuen unverträglich ist, im voraus verdrängt, auf der anderen Seite aber wird alles, was zu seiner Auffassung und Bearbeitung förderlich sein kann, zurückgehalten, es wird weiterhin in der Analyse so zusammengestellt und gruppiert, wie es dazu am förderlichsten ist. Außerdem wird alles Fremdartige, was den spätern Unterricht stören würde und was sich doch für seinen Fortgang nicht entbehren läßt, es wird alles, was schon die Regierung z. B. in Bezug auf ein vorgekommenes Versäumnis, zu erledigen hat, es wird jede absichtliche Wiederholung, die aufgegeben worden ist, im voraus ausdrücklich so weit als möglich vollständig abgemacht.[17]) Alles das darf den Fortgang des Unterrichts weiterhin nicht stören, und während desselben muß der Schüler, der etwas mündlich darzustellen hat, für das Zeigen auf der Wandkarte, für das Anschreiben an der Wandtafel eine Pause lassen, dafür muß eine Gewohnheit bei ihm ausgebildet sein. Das Neue aber, das immer in seiner eigenen Gestalt auftreten muß, darf nicht, wie bei einem zusammenhängenden Vortrage, in langen Reihen fortlaufen, die gar leicht zu viel Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit in sich schließen. Es muß, wie wir wissen, in Abteilungen zerlegt, jede Abteilung muß zunächst frage- und antwortweise mit sorgfältiger Ausscheidung des Falschen, das sich etwa einmischt, exponiert und der Faden der mehreren Abteilungen muß dabei fortwährend festgehalten werden, dann erst versucht der Schüler die Verschmelzung des Inhaltes der verschiedenen Abteilungen zu einer zusammenhängenden Reihe. Das Tempo des Unterrichts darf weder rascher noch langsamer sein, als das individuelle Maß der Geschwindigkeit bei dem Zöglinge. Nicht rascher, sonst sammeln sich Gegensätze an, aber auch nicht langsamer, sonst schiebt der Zögling aus dem Innern Gedankenmassen ein, die leicht zu dem Unterrichte nicht passen, und wo eine Differenz des Tempos bei den Schülern derselben Klasse stattfindet, müssen die schon bekanten Episoden[18]) ausgleichend wirken, die regelmäßig im voraus zu bestimmen sind und zu denen der Schüler, nachdem er sich gemeldet, immer erst auf einen vom Lehrer erhaltenen Wink überzugehen hat. Sie müssen jedoch für den Schüler eine wirkliche Bedeutung haben, dürfen also nicht bloß als ein Mittel zur Ausfüllung der Zeit dienen, und müssen außerhalb der Schulzeit

Tempo des Unterrichts

[17]) Vgl. § 11, Bildung des Willens durch den Unterricht, S. 169.
[18]) Vgl. § 10, Einfluß der Individualität S. 86.

vom Lehrer durchgesehen und korrigiert werden. Das Korrekturzeichen darf dafür nicht fehlen, und eine angefangene Episode muß, sei es in oder außerhalb der Stunde wirklich zu Ende geführt werden. Damit das möglich sei, muß die Episode beim Rechnen immer vom Ansatz ausgehen. Aber auch in bequemen Übergängen muß der Schüler von dem einen zum andern kommen. Wie sehr auch dieses als ein weiterer Bestandteil des Neuen hervorgehoben werden muß, es muß sich doch ganz natürlich an das unmittelbar Vorhergehende anschließen. Der Fortschritt darf also nicht springend sein, man darf z. B. nicht plötzlich abbrechen und dann ganz einfach so fortfahren: jetzt kommen wir zu etwas anderm. Die schroffen Übergänge verleiten überdies nur dazu, im Stillen die einzelnen hervorstechenden Abschnitte des Unterrichts für sich zu zählen, was ein Keim zur Langeweile ist. Aus einem größern Ganzen darf auch der Unterricht, der den Konflikt von Gegensätzen zu vermeiden sucht, nicht beliebig bloß einzelne Punkte herausheben und einüben, wie es bei einem schlechten Examen geschieht. Selbst bei einem Examen[19]) muß eine zusammenhängende Auseinandersetzung veranlaßt werden, in die bloß durch Winke eingegriffen werden darf, aber an die sich eine Disputation, nur ohne Einprägung und Zusammenfassung anzuschließen hat, ja schon beim Turnen muß der Zusammenhang der Übungen angestrebt werden, den schon die Kinder, so weit sie es vermögen, z. B. bei korrespondierenden Übungen, selbst zu konstruieren, den sie aber auch (nach § 21) am Ende der Übungsreihe zu rekapitulieren haben. Statt daß bloß vereinzelte Notizen angehäuft und einzelne Fertigkeiten gelehrt werden muß ferner, bei allem Unterrichte, namentlich auch beim Durchgehen der Lektüre, ein doppeltes Bedürfnis, das bei dem Zöglinge zu befriedigen ist, das der Einübung von Früherem und das des weitern Fortschritts, darüber entscheiden, wie und wie weit der Stoff zu behandeln ist, beide Gesichtspunkte müssen in solcher Vollständigkeit verfolgt werden, als es der Standpunkt des Schülers mit sich bringt, und an erschöpfenden Zusammenfassungen darf es nicht fehlen. Wenn aber bei dem Unterrichte an einzelnen Stellen in auffallenster Weise das Verständnis gehemmt und aufgehalten wird, oder wenn das Neue der Lehrstunde, das noch zu häuslichem Memorieren aufgegeben werden soll und das doch immer schon vorher halbwegs fließend muß gesagt werden können, völlig unbegreiflicher Weise nicht sicher, nicht leicht und rasch genug und vollends nicht fehler-

---

[19]) Vgl. § 24, S. 322.

frei verschmilzt, dann sind es immer geheime Gegensätze, welche die Aneignnng, das Memorieren hindern, und diese müssen zuvörderst entdeckt und beseitigt werden. Man darf also nicht ruhig weitcr gehen, man darf nicht das Wiederholen ganz gleichmäßig fortsetzen vorerst müssen die, wenn auch unüberwindlich scheinenden Hindernisse gehoben werden, indem man das Ganze nochmals nach allen Seiten durchspricht.

Der Lehrer darf freilich nicht solche Hülfsmittel benutzen und solche Operationen vornehmen, welche die Gegensätze selbst herbeiziehen. Wer den Schüler eiuen Spezialatlas benutzen läßt, bevor derselbe *den allgemeinen Umriß* der Lokalität besitzt, erzeugt bei ihm leicht nur Verwirrung durch die Menge von Detail, worein er voreilig versenkt wird. Das Detail wird erst dann zweckmäßig herangezogen, wenn es sich um die Ausfüllung des Umrisses handelt, der ja auch beim Zeichnen vorangeht, und selbst wo es sich um ein einzelnes geographisches Datum handelt, muß diesem die Vorstellung des Umrisses vorangestellt werden, diesen selbst faßt man aber am besten auf einer von zu viel Detail freien Wandkarte auf. Es muß ferner *alles Überflüssige, alles beiläufige Berühren* und Andeuten bei dem Unterrichte vermieden werden. Überflüssig und die Mannigfaltigkeit des Verschiedenartigen ohne Not häufend ist aber nicht bloß das Phrasenhafte und Rhetorische, dem wir schon ars einem andern Grunde entgegengetreten sind,[20]) dahin gehört auch alles Nebensächliche, Nichtcharakteristische. das, wo nicht *auszuschließen*, doch ausdrücklich als solches zu behandeln ist. Bei den eigenen Darbietungen muß es der Lehrer sorgfältig vermeiden, bei der Lektüre muß es ausdrücklich abgestreift, muß es ausdrücklich als unnötig und wertlos bezeichnet werden, und wenn es sich der Schüler doch uneignet, z B. einen fremden Namen, eine spezielle Zeitbestimmung, so muß er doch an der Art, wie es vom Lehrer aufgenommen wird, erkennen, daß es dem Übrigen nicht gleichwertig ist. Dann tritt es wenigstens *in ein untergeordnetes Verhältnis* und in diesem ist es unschädlicher. Daher dürfen auch neben den absoluten Zahlen bei Chronologischem, bei der Größe von Völkern, Ländern, Orten nicht die Verhältniszahlen samt ihren Grundzahlen fehlen, woraus jene erst abzuleiten sind. Wo die Vorstellungen in ein bestimmtes logisches Verhältnis gebracht werden können, da dürfen sie nicht ungeordnet in der Form eines Aggregats nebeneinander treten. So dürfen bei den lateinischen Genusregeln nicht Worte der dritten

---

[20]) Zu Anfang dieses §. S. 327.

Deklination, die nach bestimmten Kategorien zu koordinieren sind, ungeordnet nebeneinander treten. Es dürfen nicht Worte, die sich nach den allgemeinen Regeln richten, nach denen bestimmt werden, deren Geschlecht nach Spezialregeln zu bestimmen ist.[21]) Es dürfen überhaupt nirgends spezielle Regeln entscheiden, wo allgemeine maßgebend sind. Auf einen Gegenstand, bei dem der Schüler nicht verweilen soll, darf nicht einmal ein flüchtiger Blick geworfen werden. Den Lehrer darf nicht der Grundsatz leiten, daß das Notwendigere dem weniger Notwendigen bloß voranzustellen sei, dieses darf er in seinem Unterricht gar nicht hereinziehen. Es darf nicht einmal ein fremdartiger Ausdruck von ihm gebraucht werden, wenn er es für möglich hält, daß derselbe dem Schüler noch unbekannt sei. Der Lehrer darf ihn also nicht ohne weiteres anwenden, sei es mit der Beifügung, „so genannt" oder, „wie es auch heißt, wie man es auch nennt," sei es mit dem Bemerken: „wenn ihr den Ausdruck kennt." Muß er gegeben werden, so darf das nicht eher geschehen, als bis die Sacherklärung abgeschlossen ist. Selbst die Auseinandersetzung des für die Präparation die Rückübersetzung, die Korrektur oder eine andere Unterrichtsthätigkeit regelmäßig Notwendigen muß im einzelnen Falle vermieden werden, wenn sie sich durch den ausgebildeten Allgemeinbegriff dafür ersetzen läßt. Es darf auch nicht eine Mannigfaltigkeit von Einzelheiten ausgebreitet werden, wenn sie durch eine Regel, ein Gesetz, zusammengefaßt werden kann, nnd ein größeres Ganzes darf nicht auf einmal aufgefaßt, es muß in Abteilungen zerlegt nnd darnach durchgenommen werden. Dem Lautieren eines zu schreibenden Worts, dessen Zerlegung im ersten Sprachunterrichte gelernt werden soll, muß immer im einzelnen Falle die Zerlegung nach Silben vorangehen, und weiterhin darf bei dem Lesen eines Worts, das Schwierigkeiten macht, diese nicht dadurch vermehren, daß man die Silbe, das Wort als Ganzes auffassen läßt, man muß vielmehr bei einem mehrsilbigen Worte von Silbe zu Silbe fortschreiten und das einsilbige Wort oder die Silbe von mehr als zwei Lauten in einem solchen Fortschritte darstellen lassen, das zuerst die beiden ersten Laute kombiniert werden, zu dieser Kombination einer Einheit der folgende Laut hinzutritt und so fort, bis die Silbe, das Wort erreicht ist. Ein ähnliches Zerlegen muß bei dem Lesen von Versen stattfinden, sobald ein Anstoß erfolgt. Das sinngemäße Lesen ist zunächst für sich einzuüben, und das Leben nach dem Metrum muß

---

[21]) Vgl. Ziller, Revision der Genusregeln für die lateinischen Substantiva nach psychologischen Gesichtspunkten. (Jahrb. IV, S. 74 ff.)

dann erst hinzutreten. Das erstere, das betonte, mit Pausieren verbundene Lesen ist auch der beste Schutz gegen das momentane Lesen der Gedichte nach Reim oder Metrum (weil die Stammsilben der Worte für die Hauptbegriffe hervorgehoben werden). Ebenso falsche Verschmelzung aufeinander folgender Worte, in Fällen wie z. B. uns — zur Kraft und dir zum Preise (wegen der dabei notwendigen Pausen), und gegen das rasche Lesen, welches Hartung verurteilt.[22]) Die richtige Betonung wird sogleich bei dem ersten Lesen des Lesestücks, vor dem Darlegen des Inhalts, durch das Vorlesen von Seiten des Lehrers gegeben, soweit sie nicht vom Schüler selbst gefunden wird; denn das Bewußtsein über die Gründe, die nicht dargeboten werden, muß sich allmählich aus dem richtigem Gebrauche von selbst ergeben. Zum Befestigen der richtigen Betonung werden aber nur die Stellen, an denen sie verfehlt worden ist, für sich aufgezählt. Bei dem Einüben der rechten Betonung haben die Schüler, die nicht laut lesen oder deklamieren, die Hebungen durch Bewegung der Hand mitzubetonen. In den untern Klassen muß im deutschen Unterrichte auch das richtige Lesen solcher Stoffe, die in andern Fächern gebraucht werden, eingeübt werden. Durch diese Einübung der Lesestücke im deutschen Unterrichte wird erst soviel Leseübung, als für die Gewandtheit im Lesen notwendig ist, erreicht, und die Leseübung kann sich doch durchaus im Umkreise der Konzentrationsstoffe halten. Eine fremde Sprachform darf da, wo es sich bloß um eine Uebersetzung handelt, nicht nach allen Seiten hin vollkommen bestimmt werden (z. B. 3. pers. plur. perf. indic. act.), sondern nur so weit, als der vorgekommene Anstoß in der einen oder andern Beziehung nötig macht, z. B. durch Hinweisung auf verfehlte Tempus. Das Buchstabieren von Worten, das zur Einprägung der Orthographie oder zur Korrektur nöthig ist, darf nicht ohne Not durch alle Laute hindurchschreiten, sonst wird das, worauf es ankommt, durch das Selbstverständliche gestört, und wo die Wandtafel den mündlichen Ausdruck noch unterstützen soll, darf sie auch nur das hier Charakteristische von dem Worte vor Augen stellen, nachdem es in seine Silben zerlegt ist. Ganz ähnlich ist es bei Rechenkorrekturen. Wenn ein Fehler vorgekommen ist, der der gemeinsamen Betrachtung der Klasse unterstellt werden soll, ist nicht etwa die ganze Rechnung an der Wandtafel noch einmal auszuführen, sondern so weit sie frei

---

[22]) Vgl. Hartung, Methodische Richtlinien für den Lesevortrag (Jahrb. XII, S. 1 ff.) und Schneider, Zwei Proben zu Hartungs methodischen Richtlinien (Jahrb. XIII, S. 124 ff.).

von Fehlern ist, wird sie von Abteilung zu Abteilung bloß mündlich, übersichtlich und rasch, nötigenfalls unter Benutzung des Brouillon, durchgegangen. So kommt man auch zu der Abteilung, in der der Fehler teils seiner Quelle, teils seiner Art nach durch ein Zeichen dem Schüler kenntlich gemacht ist. Nur diese Abteilung wird an der Wandtafel durchgearbeitet. Wird dagegen die ganze Rechnung schriftlich ausgeführt, so handelt man hier ebenso falsch, wie vorher bei der orthographischen Behandlung eines Worts; denn es wird, ganz abgesehen von der Verlangsamung des Unterrichts, durch die Menge dessen, was nicht unmittelbar in Betracht kommt, die Aufmerksamkeit zerstreut und gerade das verdunkelt, worauf sie ruhen soll. Selbst die Hausaufgaben für das Rechnen sind bis auf Einzelnes, das besonders hervorgehoben zu werden verdient, nicht an die Wandtafel zu schreiben, sondern zu diktieren (und folglich auch wie ein Diktat zu behandeln). Ist aber eine falsche Art der Ausrechnung bei einer mehr zusammengesetzten, aus größern Zahlen gebildeten Aufgabe vorgekommen, nachdem sie bei einer einfachern, aus kleinern Zahlen bestehenden Aufgabe schon überwunden war, so wird diese zuvörderst wiederholt, und der Schüler hat dann selbst die Anwendung auf die erste Aufgabe zu machen. Alle Aufgaben aber, bei denen sich auch nur ein Mangel an Geläufigkeit bei einzelnen Schülern zeigt, müssen nach einiger Zeit wiederholt gestellt werden, bis volle Geläufigkeit erreicht ist. Ein ungünstiger Geisteszustand entsteht bei dem Schüler schon dann, wenn die Korrektur[23]) in der Stunde selbst besorgt werden soll, vielleicht so, daß der eine Schüler die Arbeit eines andern durchsieht. Der Lehrer übersieht dann nicht das Ganze, die Schüler können Wesentliches und Unwesentliches nicht unterscheiden, und das Notwendige tritt nicht geordnet auf. So wachsen nur die Gegensätze an. Es darf bei der Korrektur nicht einmal vorgelesen werden, was nicht genau übereinstimmt und was bloß sachlich übereinstimmt oder sich nahe steht, darf auch nur so zusammengestellt werden. Die Korrektur ist immer in einzelnen Absätzen nach leitenden Gesichtspunkten vorzunehmen. In diesem Absatze ist ein Fehler gegen einen bestimmten Gesichtspunkt, z. B. in Bezug auf die Orthographie vorgekommen, muß es heißen; wer ihn begangen hat, hat sich zu melden, und die ähnlichen Fehler desselben Abschnitts, die unter denselben Gesichtspunkt fallen, werden damit zusammengestellt. Ebenso wie jeder andere Fehler des Abschnitts behandelt. Aber in einen spätern Abschnitt, wo ein unter denselben Gesichtspunkt fallender Fehler vorkommt,

---

23) Vgl. 23. S. 287.

darf man nur mit großer Vorsicht übergreifen. Außerdem bleibt die Einmischung von Ungehörigem, bleiben Verwirrungen nicht aus. Am sichersten wird von den Fehlern einer spätern Abteilung aus auf den ähnlichen Fehler einer frühern Abteilung zurückgewiesen. In gleicher Weise ist bei dem Durchgehen der Lektüre zwar von dem Spätern auf das Frühere zurück-, aber nicht von diesem auf jenes im voraus hinzuweisen. Bei der Korrektur muß überdies zuletzt das den Fehlern entsprechende Richtige, bei dem Durchgehen der Lektüre das Neue oder das der Einprägung wegen ihm gleichzustellende Alte nach Klassen geordnet werden, damit nicht die ungeordneten Massen verwirren. Am allerwenigsten dürfen bei dem Unterrichte Nichtwissende gehäuft werden, oder darf eine bunte Reihe verschiedenartiger Ansichten über denselben Gegenstand, sei es mit der Erklärung, sei es ohne die Erklärung, daß sie falsch seien, zusammenkommen. Gleich das erste Falsche das auftritt, muß berichtigt werden, und bevor das geschehen ist, darf weder derjenige der es gebracht hat, noch ein anderer aufgefordert werden, es noch einmal, besser zu sagen, selbst noch nicht bei der zuversichtlichsten Voraussetzung, daß das Richtige bekannt sei. Zur Reproduktion des Neuen, das gelehrt worden ist, darf auch immer nur ein Schüler bestimmt werden, der sich dazu ausdrücklich gemeldet hat. Meldet sich niemand, so ist es zuvörderst noch einmal darzustellen. Ist daß Neue schon wiederholt worden, und ein anderer weiß es nachher doch nicht, so muß es von einem Bessern und jedenfalls von einem solchen, der es schon einmal gesagt hat, wiederholt werden, und wenn das nicht gelingt, so hat es der Lehrer wiederum selbst noch einmal auseinanderzusetzen. Was aber alle wissen sollen, darf doch nicht mit mehreren auf einmal eingeübt werden, selbst nicht das, was zur Ergänzung oder Verbesserung hinzukommt. Von den Bessern angefangen, muß es einer nach dem andern lernen, bis sich der Beweis führen läßt, daß es alle können, nämlich dadurch daß in rascher Folge ein jeder einen beliebigen Teil des ganzen mit Anknüpfung des folgenden wiederholt.[22]) Ohne solche Vorsicht häufen sich die Fehler, es häufen sich die entgegengesetzten Entwicklungen viel zu sehr an, die einzelnen Vorstellungen sinken zu tief, und es bildet sich höchstens ein Klassenbewußtsein aus. Schon in der einzelnen schriftlichen Arbeit müssen die Fehler nur vereinzelt dastehen. Sie dürfen sich auch nicht deshalb zu häufen scheinen, weil man z. B. Schreibfehler im Deutschen den

---

[22]) Vgl. was in § 23 S. 274 über die Einprägung auf der Stufe der Synthese gesagt ist.

orthographischen Fehlern, Flüchtigkeitsfehler beim Addieren, Subtrahieren u. s. w. dem Nichtwissen in Bezug auf die Art der Ausrechnung gleichstellt. Jene Schreib- und Flüchtigkeitsfehler sind als Verstöße gegen die Regierung d. i. gegen die mittelbare Tugend der Sorgfalt vor dem Durchgehen der besondern Fehlerkategorieen der betreffenden Arbeit (§ 23 S. 287 und § 35 S. 347) abzumachen. Zu den Disziplinarfehlern gehören auch Abweichungen von den Gewohnheiten, daß die Hefte Aufschriften, Umschläge und Löschblätter haben, die Seiten numeriert, und mit einem freibleibenden Rande, sowie oben und unten mit einem mäßigen freien Raume versehen sind, daß schön geschrieben wird, das Rechnen in einer bestimmten Ordnung verläuft u. s. w. — nachdem die Grundsätze darüber einmal feststehen. Ja alle Verstöße gegen Regeln, die nicht in den betreffenden Unterricht als solchen hineingehören, sind für diesen Unterricht Disziplinarfehler, so kalligraphische, orthographische, stilistische Fehler im Rechnen. Die Disziplinarfehler werden sobald die Grundsätze darüber feststehen, nicht mehr speziell andeutet, wie die besondern Fehler jedes Unterrichtszweiges (S. 287), sondern nur allgemein, z. B. durch ein NB, ein ?, ein ! Sie werden zwar auch nach Kategorieen durchgegangen (ibid.), aber nach einer selbständigen Kategorieenreihe, die vom Lehrer selbst angegeben werden muß und mit der Kategorieenreihe für die besondern Fehler des betreffenden Unterrichtszweiges nicht zusammenhängen darf. Dadurch daß die erstere Reihe vom Lehrer selbst angegeben wird, hebt sie sich um so stärker von der letztern ab. Dem Lehrer ist es aber als Schuld anzurechnen, wenn bei der Korrektur noch solche Disziplinarfehler, wie die oben erwähnten Abweichungen von allgemeinen guten Gewohnheiten, vorkommen, die schon beim Einsammeln der Arbeiten hätten beachtet und vor der für die Korrektur bestimmten Stunde beseitigt werden sollen. Ohne solche Veranstaltung wird die Reihe der Fehler für das Bewußtsein des Zöglings zu lang, und es sinkt schon seine freudige Zuversicht für den Unterricht (S. 169 zu Anfang) Durch eine recht gleichmäßige und kosequente Behandlung der Fehler muß aber eine Gewohnheit des Zöglings in fehlerfreien Arbeiten und der Wille dazu erreicht werden, und das geschieht wieder um so eher, je näher sich der Zögling dem Ziele schon fühlt, je geringer ihm also die Menge der noch zu überwindenden Fehler scheint. Häufen sich die Verstöße gegen die Regierung bei den schriftlichen Arbeiten, so ist die Freiheit des Schülers insoweit zu beschränkten: er hat vor der Ablieferung seines Hefts zu zeigen, daß der Verstoß nicht vorgekommen ist. Ist späterhin Steigerung bei einem bestimmten Anstoße nötig, so kann bei mehreren aufeinander folgenden Ablieferungen das Zeigen in

gleicher Weise gefordert werden, bis wieder die volle Freiheit des Ablieferns (ohne solches Zeigen) eingeräumt wird. Zu den Verstößen gegen die Regierung gehört es auch, wenn in demselben Hefte, welches der Schüler jetzt benutzt hat, die früher geforderte Verbesserung nicht geliefert worden ist. Sie braucht deshalb auch in das Aufgabenbuch garnicht anfgenommen zu werden. Aus dem oben angegebenen Grunde muß auch das bunte Vielerlei von Erfahrungs- uud Umgangsmaterial, wie es z. B. eine Großstadt darbietet, in Reihen gebracht werden, die wohl gegliedert und geordnet sind.

2 Pre-possession of mind by other concepts

Wir können jetzt zu dem *zweiten Hindernis der ursprünglichen Aufmerksamkeit* übergehen. Das ist die *zu starke Bewegung der in dem Bewußtsein bereits vorhandenen Vorstellungen* während des Eintritts von Neuem. Auch das Entgegengesetzte, was ein unvorsichtiger Unterricht in der Seele anhäuft, erzeugt wohl starke Bewegungen. Diese fallen aber schon unter das erste Hindernis der ursprünglichen Aufmerksamkeit. Jetzt sei eine starke Bewegung der Vorstellungen schon vor dem Eintritt des Neuen in der Seele vorhanden, und dieses werde, während es durch den Unterricht fixiert werden soll, in die Bewegung selbst hineingezogen. Indem es nun hin- und herschwankt, kommt es nicht zu einem bestimmten Klarheitsgrade, auf dem die Aufmerksamkeit sicher ruhen kann. Daher ist es nicht günstig für den Unterricht, wenn der Schüler zu Anfang desselben schon mit andern Gedanken lebhaft beschäftigt ist, die aus andern Kreisen stammen, und wenn diese in ihm fortschwingen, und durch *das Neue des Ziels*, sei es auch nur eines untergeordneten Spezialziels, sowie durch die Reproduktion von Bekanntem, das sich daran anschließt, muß deshalb immer zuvörderst Beruhigung geschaffen werden. An der Macht des Neuen, das nicht erwartet worden ist, aber auch an dem Bekannten und Erwarteten, das doch immer schon eine gewisse Festigkeit in sich trägt, bricht sich am ersten die Abweichung vom Gleichgewichtszustande der Vorstellungen, die einen hindernden Einfluß auf die Bearbeitung des Neuen ausüben würde, wenn sie länger fortdauerte und die Beruhigung muß erreicht sein, oder der Geisteszustand muß ihr wenigstens nahe stehen, wenn die Entwicklungen des Unterrichts Boden finden sollen. Der Gleichgewichtszustand der Seele darf aber auch nicht von dem Unterrichte selbst durch *Erregung von Affekten* wieder gestört werden.[25]) Gegen Affekte giebt es freilich beim Unterrichte so wenig als sonst im Leben einen vollkommenen Schutz. Für den Unterricht

[25]) § 14. Die Maßregeln der Schulregierung S. 119.

kann sich jedoch der Lehrer auf eine sehr wirksame Weise dagegen schützen, wenn er sich nach Möglichkeit so sorgfältig vorbereitet, wenn er namentlich den Gang des Unterrichts so ausführlich schriftlich entwirft, wenn er jede seiner Hauptwendungen auch in Bezug auf die dabei möglichen Gedankenbewegungen so genau berechnet und überhaupt alle denkbaren Fälle im voraus so sorgfältig überlegt, daß ihn bei dem Unterrichte nichts überraschen kann; mit Überraschung beginnt ja immer der Affekt. Ein Affekt kann entstehen aus Mangel an Gliederung, fehlerloser Zusammenfassung und Einprägung des Stoffs, aus Mangel an gleichmäßiger Bearbeitung gleichartigen Stoffs, infolge bloßen Examinierens infolge davon, daß bei der Wiederholung früher Vergessenes immer wieder nachgetragen wird u. s. w. Er äußerst sich dann bei dem Schüler leicht in einem falschen Tone, bei dem es scheint, als wolle er ausdrücken, es werde ihm zu viel zugemutet, darnach habe gar nicht gefragt werden müssen, das verstehe sich von selbst. Davor muß gewarnt werden, aber am besten wird von Seiten des Lehrers durch zweckmäßige methodische Behandlung vorgebeugt. Da der Affekt zugleich vom Organismus abhängig ist, so liegt auch z. B. bei Untersuchungen ein Schutz gegen sein Entstehen oder seine Steigerung im Sitzen vom Lehrer und Schüler (Kadt). Bei dem Unterrichte muß wenigstens immer, sobald eine Störung des Gleichgewichts durch den Unterricht eingetreten ist, auf Beruhigung, auf Beschwichtigung ausdrücklich hingewirkt werden. Es darf also nicht der Unterricht um jeden Preis fortgesetzt werden, während die Aufregung fortdauert. Man muß den Unterricht unterbrechen, wenn ein Schauspiel, das sich von außen aufdrängt, den Schüler lebhaft beschäftigt, und wenn er sonst in der Betrachtung eines Gegenstandes durch einen Affekt gestört wird, muß man ihn im Notfalle lieber später privatim vornehmen. Insbesondere muß bei Anwendung von Zwangsmaßregeln der Regierung auf Beruhigung ausdrücklich hingearbeitet werden. Hier belohnt es sich, wenn sie im nächsten Augenblicke wie vergessen sind, und der Lehrer wieder sein freundliches, sein das Zutrauen des Schülers gewinnendes, die eigene Teilnahme bethätigendes Wesen zeigt. Es darf also kein fortdauernd gespannter Ton, kein fortgesetztes Zanken beim Unterrichte herrschen, ja nicht einmal ein gereizter Ton oder Schein, als ob man fort und fort zum Tadel Veranlassung habe. Ohnehin wird schon ein fortwährender befehlender, drohender, vollends ironischer und wie schadenfroher Ton leicht auf einen inhumanen, ja übelwollenden Charakter zurückbezogen. Die Behandlung welche die Schüler erfahren, wird von ihnen gemißbilligt, wo nicht als eine unwürdige empfunden. Zum

mindesten werden bei ihnen Reflexionen, Vergleichungen angeregt, die sie vom Unterrichte ablenken, und sie verlieren die frohe Zuversicht, die zum Unterrichte gehört, sie werden ängstlich, zaghaft und zurückhaltend, weil sie die Äußerungen des Unwillens fürchten, geschweige daß der Druck, unter dem sie stehen, es zu frei steigenden Vorstellungen kommen läßt. Man darf auch solche Disziplinen, bei denen das Gemüt warm werden soll, z. B. den Religionsunterricht, die Profangeschichte, nicht zur Erregung lebhafter Affekte absichtlich benutzen. Es lassen sich freilich tragische Stellen in der Geschichte, wie die Ermordung Cäsars, Jesus vor Gericht, die zu der tiefsten Ergriffenheit hinführen, nicht übergehen. Weichere Naturen werden dabei in jüngeren Jahren leicht trotz aller Vorsicht selbst bis zu Thränen gerührt, sogar noch bei späterer mündlicher Reproduktion des Gelesenen. Das darf jedoch nicht begünstigt, auf solche Effekte darf nicht, wie es bei schlechten Redern geschieht, hingearbeitet werden; denn im Affekt leidet die Klarheit der Gedanken, und überdies wird dadurch das Gefühl platt gemacht, d. i. seine Innigkeit vermindert. Wo deshalb dem Schüler die Gefahr droht, durch eine warme Darstellung des Stoffs in Affekt versetzt zu werden, da muß man rasch zu begrifflichem Durchdenken des Gegenstandes ablenken. *Begriffliches, rationelles Bearbeiten* des Stoffs gewährt ja überhaupt Schutz gegen Gemütsbewegungen, und es muß schon deshalb bei dem Unterrichte so sorgfältig gepflegt werden. Nur darf das Begriffliche so wenig wie anderweitiger Stoff der zur Auffassung und Bearbeitung dargeboten wird, *in zu langen Reihen* fortlaufen, es muß für angemessene Halt- und Ruhepunkte gesorgt, es müssen namentlich häufige Zusamenfassungen zum Behufe der Besinnung veranstaltet und dann darf erst die angefangene Reihe weiter fortgesetzt werden. Es darf auch der *habituelle Rhythmus* der Gedankenbewegung bei dem Schüler durch den Unterricht nicht überschritten werden, indem z. B. die Lebhaftigkeit des Lehrers in Hast, der rasche Fortschrit seines Unterrichts in Eilfertigkeit und Überstürzung übergeht, es darf ebenso wenig die Geschwindigkeit des Unterrichts hinter dem Tempo der Gedankenbewegung, das der Schüler gewohnt ist, zurückzubleiben. Außerdem können Affekte nicht ausbleiben, weil bald eine übermäßige Ausdehnung und Ausfüllung bald eine übermäßige Entleerung des Geistes stattfindet nnd das die Hauptquellen des Affekts sind. Hier leistet wieder die strengste Gebundenheit an den gesetzmäßigen *Fortschritt der Formalstufen* einen wirksamen Schutz, vor allem, wenn man darauf hält, daß das Neue, das ja so leicht zu Affekten disponiert, nicht an falschen Stellen eingemischt, nicht bloß flüchtig berührt wird, wenn man

nicht verlangt, daß es, wie im Vorbeigehen, angeeignet und sofort auch sicher angewandt werden soll, wenn man sich insbesondere davor hütet, das Neue, dessen Aneigung noch nicht garantiert ist, sogleich in Rückübersetzung, Extemporale und Diktat aufzunehmen und das wogegen hier verstoßen worden ist, doch in die nächsten Übungen von derselben Art hereinzuziehen, statt es zuvörderst im übrigen Unterricht und im Scriptum noch einmal gründlich zu bearbeiten. Am unverantwortlichsten gerät aber der Schüler in eine unruhige innere Bewegung, wenn der Lehrer bei dem Unterrichte sich selbst unsicher darüber zeigt, was und wie etwas zu lehren, wie der Ausdruck zu wählen ob etwas so oder anders zu machen ist. Es stoßen dann unvereinbare Gegensätze auf einander und es entstehen ähnliche unangenehme Gefühle, wie in Zweifelslagen, wo entgegengesetzte Gedankenreihen einander verdrängen.

Wir kennen jetzt die vier Hauptursachen der ursprünglichen Aufmerksamkeit, wobei die gegenwärtige Lage des Geistes der Jugend durch neue Vorstellungen so bestimmt wird, wie es für die Klarheit des Vorstellens günstig ist, und der Lehrer muß in der Kunst geübt sein, eine solche Klarheit durch seine zweckmäßige Determination herzustellen, er muß es verstehen, die Fortdauer des Klarheitszustandes zu sichern. Herbart empfiehlt deshalb das Studium klassischer und besonders volkstümlicher Schriftsteller, wie Hebels, und das Studium klassischer, besonders volkstümlicher Stoffe, wie der Märchen, der Sagen, des Epos und mit Recht; denn, wenn man sich hier darüber Rechenschaft giebt, was nicht der Stoff selbst, sondern seine Behandlung dazu beiträgt, daß die Aufmerksamkeit gefesselt und auf die höchsten Grade der Stärke angespannt werde, wenn man namentlich auch mit Rücksicht darauf verschiedene Behandlungen desselben Stoffs erwägt, so prädisponiert man seinen Takt im Erwecken und Pflegen der Aufmerksamkeit, wie es auch sonst durch psychologische Spezialarbeiten für methodische Zwecke geschieht. Der Wink scheint freilich noch wenig benutzt worden zu sein, in der Litteratur ist wenigstens noch kein Anfang zur Bearbeitung klassischer Stoffe nach dieser Seite hin gemacht werden.

Es giebt aber noch eine zweite Art der Aufmerksamkeit außer der ursprünglichen. Es ist diejenige, mit der die Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes von der Geburt an aufs engste zusammenhängt und dafür hat Sigismund in „Kind und Welt" und im Anschluß daran, sowie mit Bezug auf Fröbel hat Bartholomäi im Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik (Band 4) treffliche Vorarbeiten

geliefert.[26]) Von der gegenwärtigen Darstellung soll jedoch die Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes ausgeschlossen sein, obwohl sie nicht bloß für die Kindergartenzeit, sondern auch für die spezielle Methodik der Unterrichtsfächer einen großen Wert hat. Dagegen müssen wir auf die zweite Art der Aufmerksamkeit selbst näher eingehen, um die unmittelbare Quelle des Interesses nachweisen zu können.

---

[26]) Dazu kommen noch: Kußmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. Leipzig 1859. Sauppe, Zur Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes (Jahrb. VIII, S. 226 ff.), Darwin, Biographische Skizze eines kleinen Kindes (Kosmos Band I, S. 374 ff.), Fr. Schulze, Die Sprache des Kindes. Leipzig 1880, G. Lindner, Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes (12. Jahresbericht über das K. Schullehrerseminar zu Zschopau), W. Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig 1882. Grabs, Psychologische Beobachtungen (Jahrb. XVIII, S. 31. ff).

§ 26.

Die aneignende Aufmerksamkeit und das Interesse.[1])

Während die ursprüngliche Aufmerksamkeit bei neuen Vorstellungen thätig wird, setzt die aneignende Person schon einen Vorrat von ältern Vorstellungen voraus, der nicht bloß, wie bei der Frische der Empfänglichkeit, für die Bearbeitung des Neuen benutzt wird, sondern zu selbstständigen neuen Entwicklungen aus dem Innern des Zöglings heraus hinführt. Die ältern Vorstellungen sind in der bis dahin abgelaufenen geistigen Entwicklung erworben worden, und sie machen das Maß von Intellienz aus, das der Auffassende beim Eintrit des Neuen bereits besitzt. Das Neue wird nun mit Hülfe der ursprünglichen Aufmerksamkeit percipiert und zu einem gewissen Klarheitsgrade gebracht. Dann reproduzieren sich die ältern Vorstellungen in einem gewissen Umfange in solcher Weise, daß schon in den ersten Kinderjahren, wie die Entwicklungsgeschichte des kindlichen Geistes zeigt, das Kind nicht bloß passiv erscheint, sondern eine wirkliche Aktivität an den Tag legt. So geschieht es auch späterhin, und durch das so Reproduzierte fällt ein neues Licht auf das, was bereits percipiert worden ist, dieses tritt in eine eigentümliche, von den ältern Vorstellungen herrührende Beleuchtung und erlangt dadurch einen höheren Grad von Klarheit, als ihm die bloße Perception selbst mit Hülfe von Reproduktionen, die benutzt werden, verschaffen kann. Eben deshalb ruht aber auch nunmehr auf ihm eine Art von Aufmerksamkeit als vorher, und sie heißt die aneignende oder appercipierende, insofern die ältern reproducierten Vorstellungen zu dem Neuen hinzutreten und es sich so anzueignen suchen, daß sich neue Entwicklungen von innen heraus ergeben, oder auch die intelligibele, die intellektuelle, insofern in den ältern Vorstellungen die bereits erworbene Intellienz besteht und mit deren Hülfe das schon

[1]) Zu diesem § vgl. K. Lange, Über Apperception. 4. Aufl. Plauen 1891.

percipierte Neue jetzt zu dem angegebenen Zwecke appercißierte Neue jetzt zu dem angegebenen Zwecke appercipiert, d. i. angeeignet werden soll.

Wenn die ältern Vorstellungen zur Aneigung des Neuen geschickt sind, so enthalten sie das ihm Verwandte und bieten ihm darin Anknüpfungspunkte dar. Nachdem sie daher reproduziert worden sind —ten sie sich zn dem Neuen in Beziehung und treten mit ihm in Wechselwirkung. Dadurch erhält das Neue seinen rechten Sinn, seine rechte Auslegung, sein volles Verständniß,[2]) dadurch wird es möglich, daß das Neue einen tiefen Eindruck macht, ein lebendiges Gefühl erweckt. Denn alles das ist nicht in dem Inhalte des Neuen selbst enthalten, und es kann zwar durch die Art der Darbietung veranlaßt und determiniert, gefördert und gestört, es kann aber nicht selbst von außen dargeboten werden. Das alles muß vielmehr dem Neuen von innen her entgegenkommen, das muß der Zögling aus dem Vorrate seiner bereits angesammelten Gedanken schöpfen. Daran kann es freilich auch fehlen, und bei den ältesten Vorstellungen, die im Kinde entstehen, fehlt es daran zuverlässig, weil ihm ein Vorrat von ältern verwandten Vorstellungen nicht zu Grunde liegt und sie folglich noch keinen Hintergrund haben, woraus Verständniß, Gefühl für das Neue hervortreten könnte. Daran kann es aber auch späterhin fehlen und der Zögling zeigt sich dann bei der Darbietung und Bearbeitung des Neuen stumpf und gleichgültig, ohne wahres Verständnis ohne rechtes Gefühl dafür, weil er noch nicht die Vorkenntnisse, noch nicht die rechten Maßstäbe dafür besitzt, geschweige, daß er schon Reflexionen darüber anstellte oder Fragen darüber auf dem Herzen hätte. Das Dargebotene ist vielleicht für ihn ein absolut Neues, das eben deshalb als ein gänzlich Unverstandenes und Gleichgültiges zu Boden sinkt; dem Unterrichte ist nur relativ Neues günstig. Bei absolut Neuem hört und sieht der Auffassende, die Sensationen dringen von außen in ihn ein, er percipiert, aber er versteht und fühlt nichts von dem, was ihn affiziert (bekanntlich schon nach biblischer Psychologie). Hier kommt überall dem Neuen zu wenig oder nichts von innen her entgegen. Zum mindesten kann dann kein ausgedehnter Gebrauch von dem Neuen gemacht werden. Stumpfsinn und Gleichgültigkeit wird aber gar sehr begünstigt, wenn die nächste Stufe des Unterrichts, die auf die vorige gebaut ist, z. B. das Singen des Verses nach dem des Memorieren desselben oder das Lernen des zweiten Verses nach dem ersten, mit der Klasse angefangen wird, ehe jeder Schüler der Klasse

---

[2]) Was für jegliche Art von Erklärung daraus folgt, s. Jahrb. IX, S. 62.

die vorige Stufe vollständig erreicht hat. In diesem Falle darf man auch den zurückgebliebenen Schüler nicht etwa, damit die Klasse nicht aufgehalten werde, zu privatem Nachholen bestimmen; denn das Hindernis für das Fortschreiten bleibt ja dann für jenen Schüler doch bestehen. Es müssen vielmehr die Vorgeschrittenen bis auf die Mithelfenden (nach § 10) mit Episoden beschäftigt werden, bis das Hindernis beseitigt ist.

Es kann dem Neuen aber auch zu viel Verwandtes entgegenkommen, und das ist für die Aufmerksamkeit gleichfalls ungünstig, zumal wenn es ungeordnet ist. Man eignet sich dann wohl das Neue an, aber nicht in seiner scharfen Bestimmtheit. Dasselbe erscheint vielmehr als ein Altes und Bekanntes, und es ist dann nur noch ein Schritt zu der gewohnheitsmäßigen Annahme, es gebe überhaupt nichts Neues unter der Sonne, alles sei schon einmal dagewesen, während doch die Wahrheit ist, daß überhaupt nichts sich in gleicher Weise wiederholt. Sollte es aber auch zu diesem Extrem bei unserem Zöglinge nicht kommen, dahin kommt es ganz gewiß, wenn ihm das Neue immer als ein Altes erscheint: es wird ihm ein Triviales, er übersieht uud verkennt das Bedeutsame und Wertvolle, das darin enthalten ist, und es läßt ihn deshalb gleichfalls kalt und gleichgültig, obwohl er es im Gegensatze zu dem, der für das Neue wenig oder nichts Verwandtes in sich trägt, recht wohl kennt. Dahin kommt es aber bei ihm, weil sich das Alte massenhaft und noch dazu vielleicht ungeordnet auf das Neue stürzt und es unter seiner Last begräbt. So sinken namentlich die grammatischen und stilistischen Regeln teils selbst zum Trivialen herab, wenn sie unterschiedslos auf das Lesestück übertragen werden, teils sinkt dadurch auch der Wert des Lesestücks nach grammatischen und stilistischen Gesichtspunkten ausgeschlossen. Nur muß das nach § 21 auf die vollständige Aneignung des Inhalts folgen, und der dadurch gewonnene Gesammteindruck kann dann nicht durch die Besprechung von Einzelheiten leiden (nach § 19). Diese müssen es auch wirklich bleiben. Das Allergewöhnlichste darf erst bei einem Anstoß im Diktat, im Extemporale, bei dem Aufsatze eingehend behandelt werden, wenn auch der Stoff dazu nach der Durcharbeit des Inhalts von dem Lesestücke selbst hergenommen ist. Unmittelbar an das Lesestück selbst darf sich nur Eigentümliches, Charakteristisches anschließen oder solches, von dem man weiß, daß die Schüler der eingehenden Behandlung an der Hand eines recht deutlichen Beispiels ganz besonders bedürfen. Der vorhin hervorgehobene Übelstand wird gar sehr begünstigt, das Neue wird unter der Last des Alten begraben,

wenn schon durchgearbeitete Gebiete wegen Mangels an einem stetigem Fortschritte, den die Konzentrationsreihe fordert und noch einmal durchgearbeitet, wenn sie nach Ton und Haltung in der Weise früherer Unterrichtsstufen neu bearbeitet werden, wenn Stoffe, an die in einem andern Unterrichtsfache (namentlich bei sprachlichem, mathematischem oder sonstigem Formalunterrichte, der auf einen entsprechenden Sachunterricht, oder bei Sachunterricht, der auf einen entsprechenden Formalunterricht folgt) oder bei demselben Unterrichtsfache auf den der Synthese nachfolgenden Stufen derselben Einheit oder in spätern Einheiten nur erinnert werden soll und die nur bei einem hervortretenden Mangel ausführlich behandelt werden dürfen, ohne alle Not noch einmal in ihrer ganzen Breite auftreten, ferner wenn statt vorzugsweise immanent immer nur willkürlich wiederholt wird und ohne einen Wechsel in der Form, und besonders wenn ein schon wiederholtes Gebiet noch einmal und vielleicht wiederholt im Ganzen zur Repetition aufgegeben wird, statt daß daraus verschiedene Punkte zu nochmaliger Wiederholung hervorgehoben werden. Kein Wunder, wenn dann gleich ganze Massen auf das Neue, das in ihren Umkreis gehört, sich stürzen und ihm das scharfe Gepräge rauben, statt es immer nach ganz bestimmten Gesichtspunkten beleuchtet und durchdacht werden sollte, und am schlimmsten ist es, wenn sich darin die Ordnungen und Gliederungen gar nicht ausgebildet haben, die durch einen regelrechten Fortschritt nach Einheiten und durch den wohlgeordneten Aufbau des Begrifflichen in jeder Einheit erreicht werden soll. Es wird dann über alles immer im Großen und Ganzen geurteilt und entschieden, zwischen dem Wichtigeren und dem Unwichtigeren unterscheidet man nicht; in das Einzelne geht man nicht ein, es setzen sich Phrasen fest, und die Anwendung des Neuen geschieht in der äußerlichsten Weise, wobei das Wichtigste nicht beachtet wird. Es führt schon jede Art von Encyklopädismus dahin, daß das Spätere unter überflutenden Reproduktionen leidet.

Man könnte nun wohl denken, die rechte Konstruktion des Innern vorausgesetzt, brauche dem Neuen bloß das völlig Gleiche und Identische von innen her entgegenkommen; denn darin liegt wirklich der Sinn und die Auslegung für das Neue. So geschieht es auch in der That bei mechanischen Köpfen,[3]) bei den sog. klanglosen Naturen, die das Neue bloß verstehen und sich aneignen, ohne daß sie davon ein lebhafteres Gefühl und eine ihr ganzes Innere durchdringende Anregung empfangen. Sie nehmen es bloß hin, ohne tiefer

[3]) Vgl. Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (Päd. Schriften VI. S. 351).

einzudringen. Sie bleiben an der Oberfläche haften, und damit kommen sie rasch zu Ende Weiter kümmern sie sich um den Gegenstand nicht, geschweige daß sie Folgerungen daraus zögen. Das Neue selbst steigt bei ihnen nicht zu solcher Klarheit, es tritt zu dem Verwandten und Ähnlichen nicht in so umfassende Beziehungen, wie es sein sollte, und es kann dann freilich auch nach dem Frühern nur in beschränkten Kreisen zur Anwendung kommen. Soll es anders sein, so muß nicht bloß das völlig Gleiche reproduktionsweise aufsteigen wenn das Neue in die Seele eintritt, sondern auch das mehr oder weniger bloß Ähnliche, ja das sehr entfernt Ähnliche, daß Ähnliche muß in allen möglichen Graden und Abstufungen hervortreten, allerdings zugleich geordnet und gegliedert. Daher lassen wir alles bei dem Unterrichte, wo es sich nicht gerade um Mischung der Gedanken handelt, wie bei den Phantasievariationen der Association, wohlgeordneten Reihen auftreten, wenn sie schon erworben sind, und ihr Hervortreten darf der Lehrer nicht durch das Einmischen angewöhnter Floskeln und Redensarten stören, es dürfen auch nicht Pausen eintreten, in denen die frühern Glieder bereits gesunken sind, ehe die spätern, die sich an jene anschließen sollen, hinzukommen, und bei denen dann folglich immer erst eine neue ausdrückliche Anknüpfung an das frühere nötig ist, ehe die Gedanken des Schülers, welche aufsteigen sollen, wieder in Fluß kommen. Besonders kann bei dem Schüler ein Stocken des Gedankenlaufs dadurch entstehen, daß dieser in Verwirrung gerät, und diese kann schon dadurch herbeigeführt werden, daß die Ergänzungen und Berichtigungen des Lehrers an die Auseinandersetzung des Schülers sich nicht leicht genug anschließen. Eine Pause tritt auch schon dann ein, wenn der Lehrer einen Satz anfängt, den der Schüler vermöge einer dadurch angeregten mittelbaren Reproduktion fortsetzen soll, der vom Lehrer gegebene Anfang aber so unbestimmt ist, daß darin für den Schüler keine klar erkennbare Hinweisung auf das von ihm Fortzusetzende liegt. Wir begünstigen überhaupt die Reihenbildung, wir halten auf das Zusammenfassen, Erzählen, Beschreiben, Erklären im Zusammenhange (es darf nicht gestört oder unterbrochen werden),[4]) wir halten auf das gewohnheitsmäßige Einschalten und Verweben der Determinationen und Nebenreihen in die Hauptreihen, für deren einzelne Glieder z. B. durch Geographisches und Chronologisches, durch Vergleichungen ein Hintergrund zu gewinnen ist, wir halten auf ausführliche analytische

[4]) Vgl. § 19 Bildung des Willens S. 174. Über Reihenbildung beim Unterrichte in fremden Sprachen s. Altenburg, Über Selbstthätigkeit (Jahrb. IX, S. 110 und 117).

Betrachtungsweise, auf das Sprechen in Sätzen, die allerdings zugleich die gelingende Apperception bestätigen, wir halten darauf, daß mit dem Worte sich immer zugleich die Sachvorstellungen und die Gefühle, die es tragen sollen, reproduzieren, und wir erblicken darin die Grundbedingungen zu einem zusammenhängenden Denken, wie zu einem wohlgeordneten Gemütsleben. Dem Schüler wird auch überall die ausmalende und ausschmückende Beifügung von gar manchem gestattet, was nicht in unmittelbarer und wesentlicher Beziehung zum Stoffe steht, woran man aber doch denken kann. Hingegen ist ausdrücklich verboten, daß eine zusammenhängende Erklärung und Darstellung durch Einprägen der einzelnen Stücke statt durch freie, wenn auch wiederholte Bearbeitung des nach Teilungsgründen, Kategorieen, Konzentrationsfragen gegliederten Stoffs erreicht werde, und hierbei ist wiederum ausdrücklich verboten, daß Ganze bloß abzufragen und stückweise aus den Antworten entstehen zu lassen, statt es durch Verschmelzung der einzelnen Abteilungen zu einer zusammenhängenden, nicht durch Einhelfen und Einhelfenlassen, nicht durch selbständige Zwischenfragen unterbrochene, sondern kontinuirlich fortschreitenden Darstellung von Seiten des Schülers zu bringen. Bei einer Inhaltsangabe darf er nicht dabei stehen bleiben daß er die einzelnen Stücke erst nach Einschiebung von einem „d. h.“ oder „damit ist gemeint“ oder Ähnlichem erklärt. Eine solche Einschiebung muß abgestreift werden, damit es zu einem ununterbrochenem Flusse der Darstellung komme. Ebenso muß die Rechenaufgabe bloß hingestellt werden und daran ein ganz selbstständiges Ausrechnen des Schülers sich anschließen ohne alles solches Fragen, wie: was ist hier zu thun? was ist zuerst zu thun? u. s. w., ohne alles Eingreifen in die Rechnung außer zur Korrektur, worauf dann der Schüler bei einer frühern Stelle noch einmal anzufangen hat; weiß er aber überhaupt nicht, wie zu rechnen ist, so ist auf das Musterbeispiel, an dem es gelernt worden ist, zurückzugehen, es sind vielleicht auch überleitende Beispiele zu wiederholen und dann muß die selbständige Arbeit des Schülers beginnen. Auch die zu einer Übersetzung, zur Auslegung einer Stelle gehörenden Erklärungen dürfen nicht an die einzelnen Worte geknüpft, sie müssen in die Totalauffassung des sachlich abgegrenzten Abschnitts aufgenommen werden, erst wenn dabei bedeutsame Worte und Sätze übergangen sind, dürfen diese bei wiederholtem Lesen durch starke Betonung hervorgehoben werden, damit der aus ihnen resultierende Sinn in den Zusammenhang der Totalauffassung noch nachträglich aufgenommen werde. Die Erklärungen und Korrekturen einer Nominal- oder Verbalform müssen durchaus auf die allgemeine Frage: was ist

das? erfolgen ohne ein Fragen nach den einzelnen Stücken; dieses darf höchstens zur Ergänzung hinzukommen, wenn es zuletzt mit einer wiederholenden, zusammenhängenden Angabe abschließt. Besondere Fragen nach Beispielen für Regeln, nach den einzelnen Teilen des Sagens a verbo, a nomine (statt daß also die Beispiele von selbst den Regeln hinzugefügt, die einzelnen Teile zusammengefaßt werden), sind immer Hindernisse für den Gedankenaufbau bei dem Schüler. Dem Zeigen an der Wandkarte aber muß immer wenigstens ein ungefähres Beschreiben vorausgehen, und jenes ist in den dafür bestimmten Pausen, die sich an das Sagen des Betreffenden unmittelbar anschließen müssen regelmäßig einzuschalten. Wir fordern ferner ein stetiges Fortschreiten vom Ziele zur Analyse, diese soll immer von einem Begriffe im Inhalte des erstern ausgehen, und überall wird der Zögling unmerklich von einem Punkte zum andern übergeleitet, ja in sanften Übergängen auch auf die Höhepunkte geführt, damit nicht die Frische der Empfänglichkeit, eine Vorbedingung des Interesses,[5]) zu rasch abgestumpft und so auch das Interesse geschwächt werde, wie es z. B. bei dem Vortragen des ganzen Lesestücks, des ganzen Gedichts vor seiner Durcharbeitung, bei dem Vorspielen der ganzen Melodie vor ihrer Einzeleinprägung der Fall sein würde. Nirgends darf ein Sprung in den von einem neuen Ziele ausgehenden Betrachtungen stattfinden, geschweige daß ein ganz neuer Anfangspunkt in einer Lehrstunde vorkommen darf, z. B. in der schon gerügten Weise, jetzt kommen wir zu etwas ganz anderem, jetzt fangen wir etwas ganz Neues an. Wenn in einer Lehrstunde Teile aus verschiedenen Einheiten verknüpft werden sollen, so muß das wenigstens schon vorher im Ziele angedeutet sein, damit nicht zu starke Gegensätze auf einanderstoßen und der leichte Fluß der Vorstellungen nicht gehindert wird. Wir gestatten auch keine Examinationsfragen, wobei aus jedem Gebiete ein Einzelnes hervorgehoben und selbst das am nächsten Angrenzende bei Seite gelassen wird. Damit es bei dem Übersetzen zu einem leichten und raschen Aufbau der Vorstellungsreihen kommt, sind die Präparationen im voraus durchzusehen und zu verbessern. Bei einem Worte, einer Konstruktion darf keine Häufung des Neuen vorkommen, es dürfen überhaupt immer nur einzelne Momente, am besten durch bloße Winke zu erörtern sein, und soweit das nicht schon durch die Analyse zu erreichen ist, muß es durch synthetische Vorbereitungssätze aus bekanntem Wort- und Vorstellungsmaterial, die vor der Übersetzung durchzuarbeiten sind, erreicht werden. So müssen auch

[5]) Vgl. § 25, S. 335.

Anstöße, die bei Bedeutungen und Regeln vorkommen können, im voraus beseitigt sein. Begriffliches darf nicht gelehrt werden, wenn nicht zuvor das ihm zu Grunde Liegende ausführlich und weitläufig durchgenommen worden ist, jede Skizze, wie sie in einem Lehrbuche, in einer Tabelle steht, muß auf der breiten Basis von Einzelbetrachtungen ruhen und aus einem reichen, zum Theil zufälligen und unwesentlichen Material herausgearbeitet werden. Aufgaben, deren Lösung nicht sogleich gelingt, müssen vor allem weitern Versuchen ihrem Inhalte nach ausführlich wiederholt, verwirrte Beschreibungen und Erzählungen, Erklärungen, Regelangaben müssen von vorne angefangen, Stockendes muß zu besserer Verschmelzung gebracht, mit einer Totalauffassung muß eine jede Entwicklung eines abgeschlossenen Ganzen begonnen und beendet werden. Bei allen Erzählungen und Beschreibungen des darstellenden Unterrichts, in die das einschlagende Wissen des Schülers, wie das vom Lehrer zu gebende Erläuterungsmaterial verwebt werden muß, darf der Faden nicht verloren gehen oder abreißen. Die Erörterungen dürfen daher nie selbständig auftreten, sie müssen immer, auch wo sie durch Fragen veranlaßt werden, in den stetigen Gedankenfortschritt sich einreihen, und wenn er ja einmal durch ein Versehen unterbrochen worden ist, so muß er an einer frühern Stelle wieder aufgenommen und unter Einschaltung des vorher selbständig Aufgetretenen und nunmehr Unterzuordnenden fortgeführt werden. Bei Totalauffassungen, die der Ergänzung und Berichtigung bedürfen, werden die dahin gehörigen Vorstellungen wohl zunächst für sich allein hingestellt; sie müssen dann immer in die Darstellung so aufgenommen werden, daß ein stetig fortschreitender Gedankengang, eine Hauptreihe mit dem zugehörigen Nebenreihen, die an das rechte Glied der Hauptreihe angeknüpft sind, und immer in diese zurückführen, entsteht. Durch das alles fördern und begünstigen wir das Aufsteigen von zusammengehörigen, mehr oder weniger verwandten Gedanken, womit die zur Apperception notwendige Gedankenentwicklung beginnen muß, und wir freuen uns ganz besonders, wenn sie schon soweit gediehen ist, daß der Schüler selbst die einzelnen Schritte, die der Unterricht zu machen hat, an die Hand giebt, was selbst bei dem ersten Schreiblesen, Rechnen, Zeichnen frühzeitig möglich ist.

In einer Klasse muß aber der Geistesprozeß, daß das zusammengehörige Ähnliche in der Seele aufsteigt, bei einem jeden Schüler zustande kommen. Das ist nicht der Fall, wenn der Schüler z. B. die ihm vorgelegte Frage noch nicht klar ist, wenn er bei einer Ausrechnung stecken bleibt, wenn er das, was nach

einer schon entwickelten Regel zu thun ist, doch nicht zu leisten, wenn er eine schon regelrecht gewonnene Definition doch nicht wiederzugeben vermag. Die Frage darf dann nicht einem andern vorgelegt und von ihm beantwortet werden. Sie ist dem, der zuerst gefragt worden war, zuvörderst klar zu machen. Auch in die von einem Schüler begonnene Ausrechnung darf nicht ein anderer Schüler so eingreifen, das zuerst dieser einen Teil der Ausrechnung übernimmt und dann jener weiter zu rechnen hat. Der letztere darf höchstens an die Regel, an das signifikante Musterbeispiel erinnert werden, und dann hat er die Ausrechnung von vorne zu beginnen. Auch sonst darf an die Stelle des angedeutenden Hinweisens auf die Regel, das den Gedankenprozeß begünstigen soll, nicht Vorsagen treten. Genügt die Andeutung nicht, so muß das Material von Gedanken und Worten vorgelegt werden, woraus die Regel abzuleiten ist, uud auch da, wo die schon aufgestellte Defination sich reproduzieren läßt, muß man zu nochmaliger Erörterung dessen, was ihr zu Grunde liegt, zurückkehren. Nicht anders ist da zu verfahren, wo der Schüler eine zusammenhängende Erzählung oder Beschreibung, die von ihm verlangt wird, sich nicht zutraut. Sie ist nicht durch mechanisches Einprägen der einzelnen Stücke zu erzwingen, die dann bloß als Worte ohne einen entsprechenden Hintergrund zusammengefügt werden. Der Unterricht muß vielmehr zurückkehren zu nochmaliger Bearbeitung des Darzustellenden, er muß für bessere Verschmelzungen der Totalauffassungen, der partiellen Inhaltsangaben, der Antworten auf die Konzentrationfragen, des durch den sog. darstellenden Unterricht zusammengekommenen Gedankenstoffs sorgen; dann hebt sich auch das Selbstvertrauen und der Mut. Nur ganz Einzelnes, das aufgefaßt werden soll und doch für sich schwer haftet, ein richtig zu sprechendes Wort, ein besser zu stilisierender Gedanke, darf zu Nachsagen vorgesagt werden, und selbst hier darf nicht wiederholtes Vorsagen stattfinden, sondern an dessen Stelle muß zuvörderst eine Erörterung treten, welche den Fluß der aufsteigenden Gedankenreihen befördert und damit die Hindernisse für gelingendes Nachsagen beseitigt. Selbst bei falsch Gelesenem muß das Richtige nötigenfalls aus dem eigenen Sillabieren und Lautieren dessen, der falsch gelesen hat, aufsteigen, und auch bei dem, was im Widerspruche mit dem Gedankenzusammenhange falsch gesprochen worden ist, muß zuvörderst dieser wiederholt werden. Schon bei einem Stocken in dem Fall, wo das von einem andern Angefangene fortgesetzt werden soll, muß dieses vorerst wiederholt werden, und wer eine Gedankenreihe bis zu einem bestimmten Gliede richtig entwickelt, aber bei diesem sich verwirrt hat, muß die Gedankenfolge bis dahin zu-

vörderst noch einmal darstellen, ehe ihm anderweitige Hülfe gebracht werden darf; die noch einmal gesammelten, zu größerer innerer Festigkeit gebrachten und in raschere Bewegung gesetzten Vorstellungen überwinden, vielleicht ganz von selbst den Anstoß für sich zu erörtern, und die frühere richtige Gedankenentwicklung nochmals zu wiederholen, bis sie über den Anstoß hinweghülft. Das bloße Vorsagen ist so wenig wert, wie bei Aufsätzen das Zusammensuchen und schriftliche Reproduzieren fremder Gedanken, die keine Wurzeln in dem eigenen Gedankenkreise des Schülers haben und deren Voraussetzungen ihm fehlen. Wenn nicht auf die angebene Weise die eigene Gedankenentwicklung eines jeden Schülers unterstützt wird, gerät der Unterricht sehr bald in einen langsamen, schleppenden schwerfälligen Gang, es stellt sich leises Sprechen der Schüler ein, es wird bei ihnen das frische geistige Leben und die Beteiligung am Unterrichte vermißt, und das Leichteste traut sich der Einzelne nicht mehr zu, so lange er nicht durch Rekapitulation des schon Durchgearbeiteten Kraft und Sicherheit in dem betreffenden Gedankenkreise erworben hat, ja zuletzt kann ein so vollständiger Stillstand, eine so vollständige Verwirrung des Unterrichts eintreten, daß die Schüler gänzlich verstummen und kein Wort mehr vorzubringen wissen. Verwunderung und Klagen über einen solchen Zustand können hieran nichts ändern. Im Innern der Schüler ist der Aufbau, der begonnen war, zusammengebrochen, und es hilft nichts, er muß von neuem aufgeführt werden.

Freilich vermag nicht alles gleich hoch empor zu steigen, dazu erhält nicht ein jedes in gleicher Weise die Freiheit. Ein jedes steigt vielmehr nur in dem Maße höher, als es dem Neuem qualitativ ähnlicher, und umgekehrt nicht so hoch, wenn es ihm unähnlicher ist. Die Masse der reproduzierten Gedanken nimmt folglich gleichsam die Form eines Gewölbes an, das sich nach oben zuspitzt.[*]) Denn an die oberste Spitze des Gewölbes tritt das wirklich oder nahe Gleiche, dem die meiste Freiheit des Emporsteigens eingeräumt ist, während das weniger und weniger Ähnliche tiefer und tiefer im Gewölbe liegt. Durch vollständige Ausbildung des Gewölbes wird gerade das an der Spitze Stehende mehr emporgehoben. Die Spitze tritt auch immer schärfer hervor, je mehr es sich im Verlaufe der Apperception herausstellt, daß gerade an dieser Spitze das steht, was den wirklichen Sinn, die wirk-

*) Vergl. Herbart, Briefe ꝛc. (Päd. Schriften II, S. 349) und Psychologie als Wissenschaft (W. W. V, S. 494), sowie Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 7. Aufl. § 49.

liche Bedeutung des Neuen ausdrückt und seine wahre Auslegung enthält. Sobald sich aber diese Einsicht ausbildet, sinkt auch das weniger und entfernt Ähnliche wieder im Bewußtsein, das sich an jenes angeschlossen hat. Es wird zu Boden gedrückt oder, um im Bilde zu bleiben, das Gewölbe, das sich aufgebaut hat, wird wieder abgebrochen und wenn das vollständig gelingt, so bleibt nur das an der Spitze des ursprünglichen Gewölbes Befindliche allein zurück. Es verschmilzt dann mit dem Neuen indem sich das vorher so sehr erweiterte Bewußtsein wieder zusammenzieht und sein Licht sich ganz und gar auf das Neue konzentriert, und auf diese Weise wird diesem seine Auslegung, sein Verständnis verschafft, während das rechte Gefühl dafür aus dem zuvor auferbauten Gewölbe in der Erinnerung zurückbleibt und durch den bei der Wölbung zustande gekommenen Zusammenhang der Gedanken auch die Möglichkeit eines mannigfachen Gebrauchs des Neuen sehr vorbereitet wird. Nur muß die Zuspitzung vollständig gelingen, und das wird bei dem, was ein Schüler zuerst nicht gewußt oder falsch gesagt hat, dadurch konstatiert, daß er das Richtige nach erfolgter Erörterung uud Feststellung zu wiederholen hat, und es gehört dazu, alles Fremdartige, das anfangs in das Gewölbe aufgenommen worden ist, muß wieder abgestoßen, ans dem Bewußtsein ausgeschlossen und ferne gehalten, alle Fehler, die bei der Bearbeitung des Neuen sich eingemischt haben, müssen ausgestoßen und unterdrückt gehalten werden, es muß dahin kommen, daß das Neue, nicht durch falsche Züge enstellt und verunreinigt, ganz rein dasteht im Bewußtsein. Unkritischen Köpfen[7]) und solchen Schülern, in deren Unterricht es an der Energie des Abstoßens und Ausstoßens von Fernliegendem und an dem Nachdrucke bei seiner Niederhaltung gemangelt hat, gelingt das nicht. Sie vermögen nichts rein darzustellen, bestimmt zu formulieren, sie vermögen scharfe und präzise Begriffe nicht auszubilden, und selbst wenn sie ausgebildet sind, nicht festzuhalten. An dem Wahren bleibt immer noch ein Stück von dem Falschen hängen, jeden Fortschritt machen sie nur halb, sie können von Bedenken und Zweifeln nicht loskommen und bleiben deshalb immer in einem Hin- und Herschwanken zwischen Entgegengesetztem begriffen, sie lenken auch immer in dieselben Bahnen der Erwägung jener Zweifel und Bedenken zurück, statt diese innerhalb eines gegebenen Gebiets von Voraussetzungen zu einem bestimmten, definitiven Abschlusse zu bringen. Was sie richtig wissen und sagen, müssen sie immer zuvor erst einmal falsch bedacht oder gesagt

[7]) Vgl. Herbart, Briefe ꝛc. (ibid. S. 852.)

haben. Verwandte, ja sehr entfernt ähnliche Gedanken, die von der Wölbung herrühren, stören sie immer und immer wieder, und es mischen sich von da aus Fehler in den Gedankengang, wie in das Handeln ein. Namentlich wird ein Begriff mit dem andern, eine Regel mit der andern verwechselt und zwar geschieht es deshalb: wo es sich um einen bestimmten Begriff, um eine bestimmte Regel handelt, müssen freilich auch die mehr oder weniger ungleichen, zu denen sie in Beziehung stehen, im Bewußtsein mit aufsteigen, aber zuletzt weichen diese nicht vollständig wieder zurück, wie sie sollten, es bleiben der Begriff, die Regel, die allein die Norm für die Gedankenentwicklung und das Handeln sein sollten, nicht rein zurück. Es hat sich also die Zuspitzung nach der Wölbung nicht rein ausgebildet.

Die beiden Konstruktionen der Wölbung und Zuspitzung müssen sich aber bei aller Neubildung von Gedanken rein darstellen, und es muß immer die eine auf die andere folgen, man muß sich also immer zuvörderst in alle Verzweigungen und Verknüpfungen des Neuen vertiefen, dann aber auch in der Besinnung zurückkehren zur Hervorhebung des Wesentlichen, Notwendigen und Wahren, das genau festzuhalten ist.[8]) Zu beiden muß dem Zöglinge Zeit für eine verweilende Geistesthätigkeit gelassen werden, gerade hier ist eine zu rasche Bewegung des Unterrichts, die das habituelle Tempo seines Vorstellens überschreitet, sehr schädlich, gerade hier schadet ein springender, vielleicht als geistreich geltender Unterricht, es wird dadurch bald die Wölbung, bald die Zuspitzung gehindert, sich rein auszubilden. Mit Rücksicht auf die Notwendigkeit der Wölbung darf z. B. das selbständige Fortschreiten des Schülers nicht durch voreiliges Fragen von Seiten des Lehrers, durch rasches Überspringen von einem Schüler zum andern abgeschnitten werden. Der zuerst Gefragte muß wenigstens immer zum Nachdenken, zum Sichbesinnen aufgefordert werden, wenn ihm auch dazu in einer Klasse nicht mehr Zeit zu gewähren ist, als man für das Überschauen der Klasse zum Behufe einer eventuellen Substitution für den Gefragten nötig hat; denn der Schüler besitzt noch nicht so tiefliegende Gedanken, um nicht mit solcher Raschheit antworten zu können, daß Pausen vermieden werden.

Die Gefahr, sei es die Wölbung, sei es die Zuspitzung zu übereilen, liegt um so näher, weil nicht etwa in jeder Lehrstunde eine Wölbung der Gedanken sich bildet und eine Zuspitzung sich daran anschließt, und sich das auch nicht bloß einige Male wiederholt, sondern

[8]) Vgl. § 23, Unterrichtsziele mit Analyse und Synthese S. 273.

jeder neue Gedanke und jedes Wort, das ausgesprochen wird, ja jeder Laut eines solchen Worts und jede bestimmte Bedeutung, die es in der Satzverbindung fordert, aus auferbauten und dann wieder abgebrochenen Gewölben von ähnlichen Sach- und Lautvorstellungen hervortreten muß. In zusammenhängenden Gedankenreihen, in zusammenhängender Rede folgt also Abbruch und Aufbau kontinuierlich aufeinander, ja während der Abbruch eines Gewölbes erfolgt, muß der Aufbau eines andern schon in Angriff genommen werden; es findet also ein fortwährendes Neben- und Nacheinander der beiden Konstruktionen statt. Dadurch wird der Prozeß der Gedanken- und Sprachbildung sehr verwickelt, um so leichter kann eine Störung darin eintreten, und der Schüler findet wenigstens gar leicht nicht den rechten Ausdruck, auch wenn er die Gedankenbildung schon ganz richtig vollzogen hat. Das Gelingen des Gedankenprozesses giebt sich bei einer Frage, die an den Zögling gerichtet worden ist, dadurch kund, daß seine Antwort der Frage genau entspricht. Die Betonung des Hauptpunktes sichert allerdings dabei nicht bloß die Klarheit des Vorstellens. In der Antwort kommt noch ein ästhetisches Moment hinzu, wie es auch im Parallelismus liegt. Bei Begrifflichem giebt sich das Gelingen des Gedankenprozesses dadurch kund, daß jenes recht scharf hervortritt bei dem Zöglinge und er es in logisch abgemessenen Urteilen nnd Schlüssen zu verknüpfen weiß. Umgekehrt wird das z. B. nicht erreicht, und der Schüler faselt leicht, wo er Begriffliches darzustellen hat, wenn der Lehrer gewohnt ist, die Gedankenentwicklungen von jenem außerhalb der Ruhepunkte durch sachliche Fragen zu unterbrechen. Der Gedankenprozeß gelingt aber Kindern anfangs z. B. dann sehr schwer, wenn dem Sprechen zugleich mehrere neue sachliche Gedankenreihen zusammen in der Seele aufsteigen sollen, wie bei nicht nur — sondern auch, wenn mehrere solche Reihen zusammengefaßt und dann geradeaus fortgesetzt werden sollen, wie bei also, folglich, oder bei einem zusammengezogenen Satze, und in ähnlicher Weise bei einem zusammengesetzten Satze, ferner wenn ein kundgegebener Gedanke durch eine Gegenfrage zurückgedrängt werden soll, die sich folglich nicht bloß zu entwickeln, sondern zugleich in einer jenem Gedanken entgegengesetzten Richtung zu bewegen hat. Worte, wie also, sind deshalb namentlich vom Schreiben des ersten Schuljahrs fern zu halten, und auch weiterhin müssen solchen Gedankenverbindungen Zerlegungen vorangehen.[9]) Jeder Gedanke muß

[9]) Vgl. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik, § 18, S. 71: „Die Kinder können die Gemütszustände schon lange in sich tragen, bevor sie imstande sind, denselben einen Ausdruck durch die Sprache zu verleihen, ebenso

Speech is the sign of a perfected mental process.

also zunächst für sich ausgebildet werden, und dann muß erst die Beziehung an den andern hinzutreten und die daraus resultierende Bewegung sich anschließen. Ist aber das Sprechenkönnen ein schwieriger Prozeß, so ist es für jeden wichtig, daß er von früh an daran gewöhnt wird, über sein Wissen, über die Resultate seines Denkens im Zusammenhange sich aussprechen zu lernen. Es muß den Schreibübungen immer vorangestellt werden, zumal es sich sehr schwer nachlernen läßt, und es empfiehlt sich selbst die Übung, den Inhalt von Aufsätzen zuvörderst im Zusammenhange mündlich vortragen zu lassen.[10])

Die schwierigen und verwickelten Prozesse die wir hier nachgewiesen haben, gehen nun immer in dem Gedankenkreise vor sich, der dem einzelnen Fache entspricht. Der Gedankenkreis ist das tiefer Liegende, das Innere, Subjektive, relativ Ruhende im Verhältnisse zu dem objektiven Neuen, das von außen her an ihn herantritt, und das jetzt

---

wie das Gefüge der Vorstellungsmassen sich bei ihnen schon längst aus Komplexionen und Verschmelzungen von Vorstellungen, aus Reihen und ihren Verwebungen gebildet haben kann, bevor sie es durch das Satzgefüge abzubilden vermögen. Manche Konjunktionen kommen aber überhaupt bei ihnen entweder nicht häufig oder erst in späterem Kindesalter vor. Dahin gehört das Zwar, das eine drohende Hemmung im voraus ankündigt. Es fällt deshalb den Kindern schwer, weil hier eine Vorstellungsreihe sich wider eine andere ihr entgegengesetzte im Bewußtsein aufarbeiten muß, bevor es ausgesprochen werden kann, und dazu gehört immer eine gewisse geistige Anstrengung, damit die aufstrebende Reihe durch das ihr Entgegengesetzte nicht zurückgehalten und gehemmt werde. Darauf deutet schon die bekannte Äußerung von Jean Paul hin: im einzigen Zwar steckt ein kleiner Philosoph. Ein solcher steckt aber auch, könnte man hinzufügen, im Sondern, wodurch umgekehrt als beim Zwar, die schon erfolgte Hemmung in der Erinnerung festgehalten werden soll, was gleichfalls ohne einen gewissen Grad von geistiger Kraft nicht geschehen kann. Nicht minder setzen die konzessiven Konjunktionen, ferner Sowohl — Als auch, Entweder — Oder, Weder — Noch und alle ähnlichen, wie schon aus dem Obigen sich ergiebt, viel zu verwickelte und schwierige Prozesse voraus, als daß nicht ihr häufiger oder frühzeitiger Gebrauch den Kindern versagt sein sollte. Bei den genannten Konjunktionen müssen teils mehrere Reihen zugleich steigend sich entwickeln, teils kommen dabei mehrere von den Grundbegriffen, auf welche alle Konjunktionen zurückzuführen sind, vor, und darauf beruht die Schwierigkeit, die sich den Kindern beim Aussprechen entgegenstellt. Auf der andern Seite ist es leicht begreiflich, daß ihnen das Aber, wodurch bloß das im Augenblicke erfolgende Anstoßen wider das Entgegengesetzte, und das Doch, wodurch bloß die Zurückweisung des Entgegengesetzte und das Beharren der zurückweisenden Vorstellungsreihe im Bewußtsein trotz des erfolgten Anstoßes bezeichnet wird, viel geläufiger ist, das Und gar nicht zu gedenken, wodurch man am allereinfachsten von einem Gliede der Reihe zum nächstfolgenden fortschreitet."

[10]) Vgl. Altenburg. Über Selbstthätigkeit. (Jahrb. IX, S. 112 ff.)

gelernt, angeeignet werden soll, das also in der Bildung und folglich in Bewegung begriffen ist. Der Gedankenkreis zeichnet sich auch durch seinen festern Zusammenhang und seine größere Stärke, durch seine bessere Durchbildung und Abgeschlossenheit vor dem Neuen aus. Aber trotz allem kann er durch das Neue eine große Störung und Verwirrung erleiden, wenn nicht die Vorsichtsmaßregeln, die wir schon früher in Bezug auf die Darbietung des Neuen empfohlen haben, durchgeführt werden. Ja selbst bei der Bearbeitung des Neuen kann eine neue Beobachtung und die Erfahrung die dabei gemacht wird kann ein neues Beispiel, eine Bemerkung, ein auftauchender Zweifel, ein Bedenken, ein Einfall, zumal ihnen gar leicht mancherlei Hülfsvorstellungen zufließen, auch den schon sehr befestigten Gedankenkreis sehr erschüttern und alterieren. Der Schüler giebt dann ganz falsche, ganz verkehrte Antworten, er verknüpft Begriffe und Regeln in ganz unrichtiger Weise, er wendet sich ganz ungeschickt und im Widerspruche mit ihrem Inhalte an, er vermischt ganz heterogene Gedankenkreise und zeigt sich völlig verwirrt, nnd alles das, während man vielleicht überzeugt ist, er weiß und kann eigentlich, was er sagen und thun soll. Hier verfährt nun ein schlechter Unterricht sehr gewöhnlich und unpädagogisch. Man läßt das, was der Schüler sagen und thun soll, ihm vorsagen, vorthun, vorzeigen, damit er das nachthue. Es wird ihm die Bedingung wiederholt, damit er das dadurch Bedingte hinzufüge. Es werden ihm die Begriffe, die er festzuhalten und zu bearbeiten hat, hingestellt, es wird ihm z. B. die Rechenaufgabe zum Ausrechnen wiederholt. Es wird mit ihm eine ganze Reihe katechetischer Betrachtungen durchgenommen, in die er vielleicht bloß durch einzelne Worte einzugreifen braucht. Hiervon ist das Katechisieren und das ihm gleichstehende Abtrennen der Bedingung vom Bedingten überhaupt nicht gestattet, und das Übrige hebt wohl über eine einzelne Schwierigkeit hinweg. Aber alles der Art ist nicht geeignet, der eingetretenen Wirrung zu steuern, sondern vermehrt sie nur noch. Hier handelt es sich wieder nur darum, die zerstreuten, niedergedrückten, in ihrem Zusammenhange, wie in ihrer Wirkungsweise gestörten ältern Vorstellungen zu sammeln, damit sie die Arbeit der Reaktion gegen das Neue und der Wechselwirkung mit ihm wieder aufnehmen, der unterbrochene Apperceptionsprozeß muß wieder angeknüpft und richtig fortgesetzt werden. Das erste ist hier, soweit der frühere Aufbau gelungen war, muß er noch einmal ausgeführt werden, das Hauptgewölbe muß also soweit als möglich noch einmal aufgerichtet und nunmehr zu Ende geführt werden, damit es alsdann wieder abgebrochen werde und

die zugleich durch seine Kraft an die Spitze erhobenen entscheidenden Vorstellungen in voller Regsamkeit und Wirksamkeit zurückbleiben. Es ist vor allem die Entwicklung so weit, als sie fehlerlos war, von demselben, der sie gegeben hat, noch einmal zu wiederholen. Weiterhin müssen die falschen Gedanken durch Gründe, durch deductio ad absurdum mit allem Nachdrucke zurückgedrängt und niedergehalten werden, damit für eine reine, gültige Gedankenentwicklung mehr Freiheit gewonnen werde. Am wenigsten darf das Fehlerhafte zu verweilender Betrachtung ausdrücklich hingestellt werden, was nur zur Einprägung dienen würde, und es ist schon vor dem Zurückstoßen durch die Beweisführung gar nicht anders, als mit dem Ausdrucke des Verwerfens darauf hinzuweisen. Aber auch nachdem das Fehlerhafte ausgestoßen ist, darf derjenige, bei dem die Konfusion sich gezeigt hat, nicht sofort die Entwicklung bis zur Zuspitzung fortführen, sondern damit diese recht vollständig gelinge, muß zuvörderst die zur Reinheit und Gültigkeit gebrachte Entwicklung ohne die frühere Erörterung des Fehlerhaften und ohne alle Erinnerung daran für sich dargestellt werden, und erst nachdem das geschehen ist, darf die Gedankenentwicklung soweit fortgeführt werden, daß das Neue in ein richtiges Verhältnis zu dem ältern Gedankenkreise tritt, sei es, daß es nach demselben bestimmt und ihm eingeordnet oder angeschlossen und umgekehrt der ältere Gedankenkreis von ihm weiter gebildet wird, sei es, daß derselbe von ihm aus weiter gebildet wird, sei es, daß derselbe von ihm aus eine durchgreifende Umgestaltung und eine wesentliche Neubildung erfährt. Diese Gedankenarbeit geht natürlich wieder um so besser von statten, je mehr Gliederung und Ordnung schon in dem ältern Gedankenkreise vorhanden, je mehr er also bereits begrifflich durchgebildet ist.

Hat sich die Gedankenarbeit an einen Stoff der Lektüre angeschlossen der in sich abgerundet ist und es verdient, im Gedächtnisse behalten zu werden, so wird sie am besten durch eine *Deklamation* dieses Stoffs, die durch ein ausdrucksvolles Lesen vorbereitet ist, zum Abschlusse gebracht werden. Der Vortrag muß langsam genug von statten gehen, um ausdrucksvolles zu sein, und um zu gestatten, das alle Hülfen lebendig werden und Zeit finden, herbeizukommen, damit keine Unterbrechung des Gedankenflusses, kein Stocken, kein Ausfallen von Gliedern eintrete. Auch muß ein langsames und deutlich ausdrucksvolles Recitieren ohne Anstoß bereits erreicht sein, ehe ein *freies Auftreten* gefordert werden darf. Sonst gelingen die Korrekturen viel zu schwierig und es stellt sich leicht ein leeres Pathos ein.

Soll die Apperception recht energisch sein und tief genug in das Neue eindringen, so muß es durch die Anordnung der Konzentrationsreihe, durch die neben dem Unterrichte hergehende Einwirkung auf die Erfahrung und den Umgang des Zöglings, durch die analytische Vorbetrachtung dahin gebracht sein, daß dem Neuen Erwartungen entgegenkommen. Besonders aus dem heimatlichen Gedankenkreise können dem geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Unterrichte Erwartungsvorstellungen entgegenkommen. Aber auch Symmetrisches regt Erwartungen an. Wenn daher z. B. von einem symmetrischen Blatt die eine Hälfte nach einer Vorlage gezeichnet worden ist, so darf von dem Zöglinge gefordert werden, daß er die andere Hälfte aus dem Kopfe hinzufüge. Sie darf ihm ebenso wenig gegeben werden, wie bei einem zweigliedrigen Gegensatze das zweite Glied. Bei einer geschichtlichen Erzählung muß der Zögling Gedanken darüber haben, wie sie sich fortsetzen, wie der Held weiterhin handeln werde. Besonders Rückblicke auf übersprungene Zeiträume regen Erwartungen darüber an, was in der Zwischenzeit geschehen sein muß, daß die gegenwärtige Lage der Verhältnisse eintreten konnte.[11]) Die Entwicklung der Konzentrationsreihe muß ferner die geschichtlichen, naturkundlichen, geographischen und sonstigen Stoffe erwarten lassen, die dazu in Beziehung zu setzen sind. Die naturkundliche, mathemathische, sprachliche Entwicklung muß erwarten lassen, welche Seite die Betrachtungen darbieten, welches neue Glied der Begriffsreihe sich an das Frühere anschließen wird. Immer muß der Zögling Fragen auf dem Herzen haben, auf die er eine Antwort wünscht, er muß sich Möglichkeiten in Bezug auf das denken, was als wirklich dargestellt werden soll. Und durch das, was er schon weiß von dem Gegenstande, und weil er ihn schon in einem gewissen Umfange beherrscht, wird sein Sinn, sein Urteil schärfer. Bei verwickelten Gegenständen und Fragen, die als Aufgaben dienen und das Nachdenken mannigfach aufregen sollen, sind unbestimmte Erwartungen, bei denen aus einer Reihe in Bereitschaft gehaltener Möglichkeiten auszuwählen ist, am wertvollsten. Sind statt dessen die Erwartungen zu bestimmt, so entsteht leicht die Einseitigkeit der Auffassung, der Zögling wird verleitet, einer vorgefaßten Meinung einem Vorurteile zu folgen, er verliert die Unbefangenheit des Auffassens und Urteilens, er sieht immer nur, was er schon weiß (Goethe), ja er glaubt zu sehen oder zu beobachten, was sich nicht sehen und beobachten läßt, und sein Interesse, seine Aufmerksamkeit

Expectation

[11]) Vgl K. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Braunschweig 1860. S. 20. ff.

schränkt sich auf einzelne Arten und Richtungen, weil er für bestimmte Gedankenreihen und Stoffe nicht eingerichtet ist. Oder er sieht den Gegenstand vielleicht überhaupt nicht, oder betrachtet ihn nicht von all den Seiten und unter all den Gesichtspunkten, die bei ihm in Betracht kommen. Handelt es sich dagegen im Fortgange des Unterrichts um bestimmte Antworten, die erwartet werden müssen, so sind hier wiederum zu allgemeine Fragen sehr schädlich.

Die Spannung der Erwartung läßt sich dadurch steigern, daß das Neue in *Absätzen* dargeboten wird. Die einzelne Darbietung muß neue Erwartungen anregen und nachdem sie im Verhältnisse dazu erörtert worden ist, folgt eine weitere Darbietung, die ebenso behandelt wird, und sofort bis zum Abschlusse des Neuen, das dargeboten werden soll. So besonders bei der darstellenden Form des Unterrichts. Zu den Erwartungen gehören aber auch *Zweifel*, bei denen sich die entwickelnden Reproduktionsreihen in entgegengesetzte und folglich einander ausschließende und sich verdrängende Zweige auslaufen. Der Zweifel ist namentlich bei religiösem, Sittlichem, bei aller Spekulation zu wecken. Das scheint nicht recht gehandelt zu sein, das scheint sich nicht rechtfertigen zu lassen, das scheint ganz unmöglich zu sein, muß es heißen. Freilich müssen die Zweifel gelöst werden, wenn die Entschiedenheit und Zuversicht des Denkens, des Urteilens und Wollens zunehmen, die Erwartungen müssen entweder *bestätigt* oder auch *ausdrücklich* zurückgewiesen werden, wenn eine um so kräftigere und eindringendere Auffassung erfolgen soll. Manche geschichtliche Erzählungen regen durch Vorausverkündigungen, die sie enthalten, von selbst die Erwartung an. Die Erzählungen müssen dann so fortgesetzt werden, daß sich diese punktweise erfüllen oder die Abweichungen von ihnen an stark markierten Stellen deutlich hervortreten. Ebenso müssen bei der Erzählung die Gründe für ein nachfolgendes Handeln im voraus angegeben werden, und dann, wenn die Erzählung zur Ausführung des Handelns fortschreitet, als gerechtfertigt oder widerlegt erscheinen. Erst durch die Lösung der aufgeworfenen Zweifel, durch den Nachweis erfüllter oder getäuschter Erwartungen gelangen die Apperceptionen zu dem Abschlusse, den sie finden müssen. Sie dürfen doch nicht bloß begonnen werden und vor erreichtem Abschlusse stille stehen, das heiße ja immer: das Lernen und Arbeiten ist erfolglos geblieben. Sein Erfolg soll immer so groß als möglich sein. Die Apperceptionen müssen daher in dem durch ihre Natur vorgezeichneten Gange verlaufen. Schon Symmetrisches wie es bei regelmäßigen Körpern, bei Himmelsgegenden vorkommt, darf nur symmetrisch gezeigt werden und nur bei der unmittelbaren

Vorbereitung zum Zeichnen so, wie es sich im Zeichnen folgen muß. Ebenso müssen sich im Turnen die symmetrischen Übungen aneinander anschließen. Es dürfen auch die Apperceptionen nicht ohne Not gehemmt oder unterbrochen werden, und ihre Wirksamkeit man muß stets soweit reichen lassen, als sie überhaupt reichen kann, ihr Weiterwirken darf nicht willkürlich aufgehalten werden. So geht ein guter Schüler, der an einen wohl eingerichteten Unterricht gewöhnt ist, besonders den neuen Abschnitten des Schullebens mit gespannten Erwartungen entgegen. Seine Erwartungsvorstellungen müssen dann zu um so intensiverer Thätigkeit benutzt und sie dürfen nicht statt dessen durch Wiederholen von längst Bekanntem abgestumpft werden. So regt das erste Schreiben ganz von selbst zum Lesen des Geschriebenen an, und umgekehrt reizt auch das Lesen vielfach zum Schreiben. Überdies ist derjenige, dem das eine geläufig ist, immer zugleich zur Hälfte auch des andern mächtig. Daher muß das erste Lesen und Schreiben ein verbundenes Schreiblesen sein; sonst werden die begonnenen Apperceptionen aufgehalten. Bei dem Schreiblesen selbst darf das Lesen und besonders das zusammenhängende Lesen nicht versäumt werden, und man darf von einem Worte nicht bloß einzelne Silben schreiben lassen, die es nicht erschöpfen. Es muß auch die Fähigkeit, über einen Gegenstand zu schreiben, so weit reichen, als die Fähigkeit, darüber zu sprechen. Schon deshalb müssen sich die Schreibübungen an alle Arten des Unterrichts anschließen.[12]) Es darf vollends die Fertigkeit hinter dem Wissen nicht zurückbleiben, und bei allem Unterrichte muß immer eine fließende Entwicklung der Resultate erreicht werden. Sonst ist das Fortwirken der Apperceptionen gehemmt. Natürlich dürfen Apperceptionen, die zu einem ganz verschiedenartigen Abschlusse führen sollen, nicht miteinander vermischt werden. Da nun jede Hauptstufe einer methodischen Einheit eine eigentümliche Art der Apperception ist, so muß die eine von der andern streng geschieden bleiben. Namentlich darf nichts Neues dargeboten werden, wo seine Darbietung erst vorzubereiten ist, und ebenso wenig darf da, wo seine begriffliche Durchbildung angestrebt wird, anderes Neue eingemischt werden. Es finden sonst immer Umstellungen der Apperceptionsprozesse statt, und die schon in der Entwicklung begriffenen werden gestört. Vermeidet man das, so wird dadurch zugleich die Geisteskraft geschont, insofern nicht gleichzeitig die ungleichartigsten Geistesthätigkeiten in Bewegung gesetzt werden. Dasselbe leistet die Konzentration des Unterrichts,

[12]) Vgl. Hartung. Das Üben. (Jahrb. VIII, S. 297.)

und sie ist überhaupt für die Apperception des Lernens deshalb sehr förderlich, weil derselben gleichzeitig in den verschiedenartigsten Gebieten, auf denen der Unterricht thätig ist, immer Gleichartiges oder doch in ein angemessenes Verhältnis zu Bringendes dargeboten wird. Überdies sorgt die Konzentration samt den vier Formalstufen am besten für eine *denkende Apperception*, da durch jene Veranstaltungen bewirkt wird, daß vieles was außerdem gegeben werden müßte, von dem Schüler gefunden und abgeleitet werden kann. Das ist ja die beste Art des Unterrichts, wenn der Schüler die begrifflichen Gedanken bei sich entstehen sieht, wie den Schill des Achill bei Homer (nach *Herder*). Er stellt dann unter Leitung des Lehrers die Reflexionen selbst an und sieht die Veranlassungen dazu ein, er geht alles stückweise durch und setzt es sich zusammen. Die Schlüsse führen zu ihren Folgesätzen, und das Produkt der Betrachtung steht zuletzt fertig da. Hier entsteht nicht die Folge der *Frühreife*, daß sich der Zögling nicht mit dem beschäftigt, was ihm innerlich fremd ist, und daß er zuletzt doch die Einbildung erlangt, es lasse sich so in Besitz nehmen, woran dann vorwitziges Urteilen und voreiliges Erfassen von Zwecken und Plänen sich anschließen. Das richtige Fortwirken der Apperceptionen wird besonders auch durch die *Anordnung der methodischen Einheiten* bewirkt, insofern sie verhütet, daß in das Suchen eines Unbekannten das Suchen eines andern Unbekannten eingeschaltet wird. Hier wird die Betrachtung über jenes zwar so weit geführt, bis dieses auftaucht, darauf aber zunächst das letztere aufgesucht, und erst nachdem es wirklich aufgefunden ist, wird die dadurch unterbrochene Betrachtung zu Ende gebracht. Statt dessen müssen die methodischen Einheiten so aneinander reihen, daß die notwendigen Voraussetzungen für eine jede in den früheren Einheiten vollkommen gegeben sind und die Fragen direkt auf ihre Lösungen abzielen. Es darf also dem Schüler in dem Augenblicke, wo er ein Rätsel lösen soll, nicht ein neues Rätsel, von dessen Lösung die erste abhängt, so entgegen treten, daß er genötigt ist, die begonnene Entwicklung seiner Gedanken vorläufig zu sistieren, um zunächst eine ganz andere Gedankenentwicklung zu versuchen. Das ist eine Hemmung der Apperception, wie sie das Leben, die Neubildung einer Wissenschaft dem Manne dadurch auferlegt. Der Jugend sollen aber die Wege so weit geebnet sein, daß sie nicht erst auf neue, vorläufig unlösbare Rätsel stößt. Es mögen immerhin mehrere Wege nacheinander versucht werden, aber einer von ihnen muß, nachdem die übrigen aufgegeben sind, zum Ziele führen. Die Jugend darf nicht einmal in die Gefahr gebracht werden, ein Wissen, das noch nicht völlig befestigt ist, anwenden zu

"Finish your work before you leave it". More important in mental than in the material world.

müssen. Dann streben immer Gedankenreihen empor, die wieder zum Zurücksinken genötigt werden, ohne den gewünschten Erfolg aus sich erzeugen zu können. Er wird dann höchstens nur mechanisch daran gefügt. Bei dem Schüler muß der Boden zuvörderst fest und sicher liegen, auf dem neue Resultate durch seine eigene Kraft entstehen sollen, und solange der gewonnene Boden noch nicht fest und sicher ist, darf an kein Weitergehen gedacht werden, wäre der Fortschritt auch noch so langsam. Wie die Aufeinanderfolge der methodischen Einheiten muß jede Einheit selbst sowohl geordnet sein, daß die Apperception nicht auf Hindernisse stößt. Namentlich ist zu verhüten, daß sich für die Aufgaben, die zu stellen sind, besondere Vorbereitungen nötig machen. Wo diese wirklich notwendig sind, hat es an der rechten Anordnung des Stoffs gefehlt, und dadurch ist zugleich dem Schüler Selbstthätigkeit des Arbeitens unmöglich gemacht.

Es kommt nur eine Ausnahme vor, wo das Neue an einer andern Stelle zu geben ist, als vorher angegeben wurde, eine Ausnahme, die allerdings bloß unsere ungeordneten Unterrichtsverhältnisse herbeiführen. Sie kommt da vor, wo die schon in Wirksamkeit begriffenen Apperceptionen nicht weiter fortschreiten könnten, oder wo sie in Verwirrung geraten würden, wenn man das Neue nicht wirklich geben wollte. Da muß es auch gegeben werden, wo es immerhin sei, es müssen nur die entwickelnden Vorstellungsreihen hinreichen zur Aufnahme des Neuen.

Es dürfen ferner im Verlaufe der appercipierenden Thätigkeit wenn sie nicht gestört werden soll, keine falschen Absätze, keine falschen Ruhepunkte gewählt werden; es werden sonst gleichfalls die Gedankenreihen, die ihrer natürlichen Entwicklung nach weiterstreben, gewaltsam aufgehalten, und die nach dem Ruhepunkte beginnende Gedankenreihe entbehrt der Kraft, die in der vorzeitig unterbrochenen Gedankenreihe enthalten ist. Es darf auch keine fremdartige Einmischung stattfinden, z. B. keine Ablenkung vom Gegenstande auf die Sprache oder die Person des Redenden, wie es bei falschen rhetorischen Wendungen geschieht, in denen die Sprache auf Kosten des Gegenstands hervortritt. Dem Zöglinge darf nicht einmal eine bilderreiche, poetische Rede dargeboten werden, wenn zu befürchten ist, daß er sie auf ihren eigentlichen Ausdruck nicht zurückzuführen vermag. Es darf keine Mischung der Begriffssphähren stattfinden, wie da, wo die Unterrichtsfächer nicht streng geschieden sind oder wo ein Stoff in einem Fache so behandelt wird, wie es in einem andern geschehen muß. Es darf kein rascher Übergang aus einem Gebiete in ein anderes stattfinden,

wie es scheinbar geistreiche Köpfe lieben und wie es in einem schlechten Examen geschieht. Sonst werden wieder die Vorstellungsreihen auf falsche Bahnen der Apperceptionen geleitet, und die schon in Aktivität begriffenen Apperceptionen werden wiederum aufgehalten und an ihrem Fortwirken gehindert. Die begonnenen Wölbungen schreiten dann nicht zur Zuspitzung fort, die Zuspitzung vollendet sich nicht, es wird bald dieser, bald jener Gedankenkreis in die Mitte des Bewußtseins gestellt, aber ohne daß trotz alles Aufwands von geistiger Kraft ein wirklicher Erfolg und eine wirkliche Befriedigung erreicht wird, man bleibt bloß bei hin und hertastenden Versuchen stehen, und der Unterricht wird nicht eine mittelbare Schule des Willens. Der Verlauf eines echten Apperceptionsprozesses ist das aber, und wir gewinnen damit eine nähere Bestimmung zu unserer früheren Betrachtung, daß eine Vorbildung des Willens durch den Unterricht in Folge des Hinstrebens nach Zielen erreicht wird.[18]) Der Wille ergreift ja mit Hülfe seiner Zwecke die Gelegenheiten des Handelns und die dazu geeigneten Mittel und Kräfte, und der charaktervolle Wille verfährt dabei nach Grundsätzen, darnach gestaltet er das Handeln, und aller Wille sucht den Erfolg herbeizuführen, alles das sind aber appercipierende Thätigkeiten. Die appercipierenden Prozesse des Unterrichts, die richtig verlaufen, können daher in der That eine Vorschule des Wollens werdeu.

Mit den Reproduktionsvorstellungen, welche die Apperception leiten, kann schon das Leben, der Zufall in Folge der dadurch herbeigeführten, *Bewegungen* der Gliedmaßen, des Stimmorgans u. s. w. Muskelempfindungen associiert haben. Daraus können ganz unabsichtliche *spielende Thätigkeiten*, wie sie es namentlich auch schon die Kindergartenzeit kennt, hervorgehen, *Aber die Entwicklungsgeschichte hat zu zeigen, daß sie auf die Anfänge aller Kulturentwicklung zurückführen, daß sie dieselben Punkte berühren von wo Jäger, Hirten, Ackerbauer ursprünglich ausgegangen sind, und wo die Beherrschung der Elemente, die Entfaltung des sozialen Lebens begonnen hat, und manche künstliche Formen unseres Spielsgeräts, wie Ball und Bau asten, sind nur eine Umbildung von dem natürlichen Materiale, das ursprünglich zum Spielen verwendet ward.* Kommen darüber hinaus Reflextionen, Interesse oder auch nur willkürliche Aufmerksamkeit hinzu, so werden die Reproduktionsvorstellungen, welche die

[18]) Vgl. § 19 Bildung des Willens, S. 163.

Bewegungen leiten, ausdrücklich in den Dienst bestimmter Thätigkeiten genommen, insbesondere auch solcher, die der Unterrichtszweck fordert. So geschieht es bei Vorlagen, Vorschriften, Vorzeichnungen, Mustern die zu reproduzieren und nachzuahmen sind (im Singen, Zeichnen, Schreiben, im Spielen eines Instruments, im Turnen, Übersetzen u. s. w.), und es beweist z. B. eine energische Stetigkeit des Geistes wenn der Zögling „die Vorstellung der Rundung so lange ohne Wanken festfestzuhalten vermag, bis das hingespannte zieleude Auge und die gehorchende Hand in einem fehlerlosen Zuge den Kreis vollendet hat.“ Sind aber die leitenden Reproduktionsvorstellungen unvollkommen durchgebildet oder die Antriebe der Reflexion, des Interesses, der willkürlichen Aufmerksamkeit schwach, oder tritt auch nur ein Begehren an die Stelle des Interesses, ein aus jenem entsprungenes Wollen an die Stelle eines aus diesem entsprungenen, so werden Mängel in der Nachbildung nicht ausbleiben, z. B. solche die als Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit u. s. w. bezeichnet werden.

Je reicher durch Redroduktionsvorstellungen das Geistesleben wird, desto eher kommt es dahin, daß von dem Neuen nicht mehr bloß unverändert reproduzierte Vorstellungen entgegenkommen, sondern auch *Einbildungsvorstellungen*, und wenn diese logisch durchgebildet sind, wenn also nur solche Verbindungen zugelassen werden, die nach gültigen Maßstäben und Grundsätzen möglich sind, und wenn ein recht gesetzmäßiger, natürlicher Fortschritt stattfindet, so wird das Neue *mit Hülfe von Phantasien* zu höhern Graden der Klarheit emporgehoben. Wir wissen schon, daß zu diesem Fortschritte der Reichtum an Associationen sehr viel beiträgt. Bei der Apperception mit Hülfe abgeänderter Reproduktionen handelt es sich aber nicht mehr darum, daß das Neue in rechter Weise aufgefaßt, verstanden, gefühlt werde. Das muß bereits abgeschlossen sein durch Apperceptionen mit Hülfe unveränbeter Reproduktionen. Jetzt äußern sich die ersten Anfänge einer freien schöpferischen Kraft, die durch das Neue angeregt wird. Der Zögling bleibt hier nicht bei dem stehen, was und wie es gelehrt wird, er setzt es selbst zu anderem in Beziehung, er bringt es aus eigenem, innerem Antriebe damit in Verbindung und vergleicht es damit, er gewinnt so im Vorstellen und Thun neue Kombinationen, die einen Wert haben. Er bleibt dann nicht bei einem bloßen Totaleindrucke stehen, sondern sucht ihn nach den verschiedensten Seiten zu durchdringen. Er begnügt sich nicht mit einem bloß traditionellen Wissen, sondern verlangt nach Begründung. Statt der Resultate bloß gedächtnismäßigen Lernens zeigt der Geschmack, Reife und Schärfe des Urteils, Gewandt-

heit des Geistes, Selbstdenken und denkende Verarbeitung. Ohne die selbstthätig-schöpferische Kraft kann es bei ihm auch zur Spekulation, zur Auffassung und bewußten Darstellung von Schönem, Sichtlichem nicht kommen. Sie darf folglich gewiß nicht dadurch geschwächt werden daß man fremde Erklärungen, z. B. bei dem Katechismus, bei den biblischen Gleichnissen, früher lesen und gleich lernen läßt, ehe sich der Zögling selbst in der Erklärung versucht hat und diese soweit festgestellt ist, daß die fremden Erklärungen zur Vergleichung benutzt werden können. Aus demselben Grunde müßten auch alle sog. Brücken schlechthin verurtheilt werden, wenn nur überhaupt ein zweckmäßiges methodisches Hülfsmittel an ihrer Stelle zu Gebote stände und ihr Gebrauch nicht oft genug dem Ungeschick des Lehrers in methodischer Hinsicht und dem dadurch angerichteten Schaden einigermaßen das Gegengewicht hielte.

Die selbstthätig-schöpferische Kraft ist schon verbunden mit den besondern Arten des Wortgefühls, des Gelingens und der Kraft, die sich an alle Phantasiethätigkeit anschließen. Jedes neue Ziel, jede Aufgabe versetzt dann den Zögling in eine innere Regsamkeit, in eine geistige Unruhe, seine Geistes- und Gemüthsrichtung wird in Spannung versetzt und erteilt ihm bestimmte Anstöße zur Thätigkeit. Schon das Spiel wird auf eine höhere Stufe, über die Nachahmung hinaus erhoben. Aber der Zögling gelangt so doch nur zu einzelnen neuen Resultaten oder vielleicht auch nur zu einzelnen Lichtblicken, überhaupt nur zu den ersten Anfängen einer Thätigkeit, die erst, wenn sie weiter fortgesetzt wird, größere Erfolge in Aussicht stellt, und das ist dann der Fall, wenn die schöpferische Thätigkeit zum Interesse gesteigert wird. Ein neuer Gedanke, eine neue Thätigkeit, die in den Gesichtskreis des Knaben treten, nehmen dann gleichsam eine Decke von seinem Geiste hinweg, die bisher darauf gelastet hat, es scheint eine Binde zu fallen, die bis jetzt vor seinem Blicke war, d. i. es werden auf einmal eine Menge frei steigender Vorstellungen in ihm lebendig,[14]) und es ist ihm damit ein ganz neuer Gedanken- und Thätigkeitskreis eröffnet, der ein Übergewicht über alle andern Theile desselben Gedankenkreises besitzt und immer mehr erlangt. Aus diesem Kreise ergeben sich für ihn ganz bestimmte Ziele. Wenn er diesen Kreis auch nur denkt, so anticipiert er schon, wie es bei allen Phantasievorstellungen der Fall

---

[14]) Über frei steigende Vorstellungen vgl. Herbart, Briefe ꝛc. (Päd. Schriften II, S. 397) und Volkmann, Lehrbuch der Psychologie I, 399 und II, 323.

ist, wünschend, hoffend das Wohlgefühl, das aus den dahin einschlagenden Thätigkeiten entspringt, und das ihn unaufhaltsam zu weiterem Fortschreiten in der Richtung des Interesses treibt. So gewiß dabei Logisches zu Grunde liegt, ist das Interesse selbst ein wertvolles, ein auf Richtiges, Wahres, Würdiges gerichtetes; es giebt sich keineswegs an alles ohne Unterschied hin. Es sind aber nicht mehr bloß einzelne Gedankenreihen, die sich in ihm regen und neuen Kombinationen zustreben, sondern die ganze Gedankenmasse eines Gebiets kommt bei ihm in Bewegung, und in ihrem Umkreise regt sich die produktive Kraft des Gestaltens. Es handelt sich daher für ihn darum, daß irgend einheitliches Ganze durch seine eigene schöpferische Kraft zustande kommen soll, sei es auch nur ein neuer Beweis oder ein Aufsatz, nach eigenen Gedanken, der nicht bloß Entlehntes, Kompiliertes, Vorgedachtes oder wenigstens unter fremder Anleitung Erworbenes zusammenstellt. Es handelt sich um ein freies Produkt seines künstlerischen Schaffens und seines Denkens, um das eine und das andere, je nachdem bloß das Mögliche in einer neuen einheitlichen Kombination erstrebt wird oder das objektiv Notwendige, sei es nun bloß für das Wahrnehmen und Vorstellen, oder auch ein für den Gebrauch im Leben Notwendiges. Der Knabe sucht dann selbst bei dem Gelernten ohne besondere Anregung und Anleitung eine nach seiner Meinung bessere Auffassung, einen bessern Zusammenhang bei einem größern oder kleinern Ganzen; er versucht ganz von selbst eine Anwendung von den gewonnenen Begriffen nach seinen eigenen Ideen, er stellt sich neue Aufgaben und sucht sie selbständig zu lösen, oder er nimmt sich vor, etwas Künstlerisches herzustellen, er versucht das freie Arbeiten,[15]) und schon vorher macht er von den in ihm angeregten Gedanken aus bei sich bestimmte Anforderungen an seine Erzieher und an das, womit sie ihn beschäftigen, wie überhaupt an das, was ihn fesseln und in Bewegung setzen soll. Nur derjenige, der in solcher produktiven Weise auf irgend einem Gebiete sein Interesse schon bethätigt und geübt hat, vermag sich dann auch auf diesem Gebiete Zwecke zu setzen und sie so zu verfolgen, wie es der Wille thut. Das Interesse steht in der That immer auf dem Punkte, in Wille überzugehen, auf der andern Seite müssen auch die Gedankenbildungen von der ursprünglichen Aufmerksamkeit an, sei es auf geradem Wege, sei es auf Umwegen, in jedem kleinern und größern Gebiete durchlaufen sein, ehe das Interesse in demselben zuverlässig erwachen kann, und jeder Mangel, der bei den niedern Geistes-

[15]) Vgl. Altenburg, a. a. O. (Jahrb. IX, 98 und 99.)

thätigkeiten und Geistesprodukten vorkommt, kann sich auf die höhern fortpflanzen. Gleich diesen ist aber *das Interesse* selbst ein unwillkürlich entstehender Geisteszustand, und ein solcher, *der sich in seiner Gedankensphäre durch die Gefühle der Leichtigkeit und Lust, der Kraft und der Zuversicht zum Können ankündigt, und der frei ist von der falschen und gefährlichen Tendenz, sich nur an das Zukünftige hinzugeben und es immer ganz in Besitz nehmen zu wollen.* So weit er sich ohne Störung ausbildet, wird er in Folge der Befriedigung des in ihm eingeschlossenen Streben und in Folge des sich fortwährend erneuernden Strebens zum Drange eines innern Bedürfnisses, das sich durch einen Antrieb, eine Nötigung von innen heraus, wie sie der wissenschaftliche, künstlerische Charakter empfindet, durch spontane, ohne besondere äußere Anstöße wirkende und strebende Kräfte, äußert. Der Zögling wird z. B. von dem anwachsenden Stoffe zu übersichtlicher Anordnung getrieben, von einer Menge einzelner Erscheinungen zum Gesetz gedrängt, er sieht die Unmöglichkeit ein, gewisse Begriffe und Urteile (Regeln) einander über- oder unterzuordnen oder gleichzustellen, er empfindet eine Lücke, die er auszufüllen sucht, er vermißt einen Gedanken, der herbeigeschafft, oder einen innern Zusammenhang, der hergestellt werden muß. Er erkennt z. B., wenn die aus bekannten Merkmalen hervorgegangenen Begriffe Gold, Silber, Kupfer, Eisen und unter andere, wie Erden, Salze, Steine gemischt sind, denen jene doch nicht gleichstehen, so muß der neue Name Mann, Frau, der anfangs für männliches, weibliches Wesen gebraucht wurde, z. B. bei Sohn, Mädchen, Kuh nicht mehr, und sie sind demnach umzuändern: vorher dürfen die neuen Namen und Begriffe gar nicht gegeben werden. Das alles liegt aber über eine bloß rezeptive, nachahmende, Gelerntes und Begriffenes bloß anwendende Thätigkeit, über bewußte oder unbewußte Reproduktion weit hinaus, *und in solchen Gedanken wurzeln die tiefsten Überzeugungen des Menschen, von ihnen aus entwickelt sich der wahre Kern seines Charakters, und für den, der sich erhoben hat, eröffnet sich die Aussicht, daß sich die aus vielen Vertiefungen zurückkehrenden Besinnungen dem erfreulichsten Abschlusse seines Geisteslebens annähern. Hat die Erziehung solche Gedanken nicht in das Gemüt des Zöglings gelegt, so werden alle spätern Veranstaltungen und Nötigungen, worin sie auch bestehen mögen, nicht verhüten, daß er bloß wie eine Maschine, wie ein Werkzeug wirkt und ein Handlanger für Gedanken, Arbeiten und Ge-*

schäfte Zeit seines Lebens bleibt. Er wird die Gelegenheiten zur Bildung nicht zu benutzen wissen, er wird kein tüchtiger Lehrling werden, er wird allen Gefahren des eigenen Herzens und der Welt wehrlos preisgegeben sein, so weit ihn nicht günstige Lebensverhältnisse schützen.

Wir sind am Ende mit der Nachweisung der Bedingungen für das Entstehen des Interesses. Ihrer sind sonach allerdings viele, die nur ein sorgfältig vorgebildeter Takt beim Unterrichte zu vereinigen vermag. Günstig ist es dabei, daß gar manches, was schon für die Bearbeitung des Vielen notwendig ist, zugleich zur Hebung des Interesses dient. Günstig ist es auch, daß bei weitem nicht alles, was hierfür zu thun ist, unmittelbar in der Lehrstunde selbst bedacht und eingerichtet werden muß. Bei rechter Vorbereitung kann es sich hier bloß reproduzieren, freilich sollte sie selbst bei weitem mehr, als es gegenwärtig geschieht, durch wissenschaftliche Methodenbücher und pädagogische Bearbeitungen des Lehrstoffs unterstützt sein.

Im Unterrichte wechseln die verschiedenen Formen der Apperception nicht bloß in ebenso mannigfacher Weise miteinander ab, wie die Bedingungen der ursprünglichen Aufmerksamkeit. Die Apperception steigt auch mit dem Wachstume und der Reife der Bildung auf immer höhere Stufen, indem sie von immer durchgebildeten, umfassenderen, besser gegliederten Vorstellungen und Begriffen ausgeht, und diese auf größere Gebiete, auf schwierigere, verwickeltere Gegenstände in einer immer mehr eindringenden Weise anwendet, sei es im Wissen oder im Handeln, in der Beherrschung des Geisteslebens oder der äußern Natur. Der Fortschritt des Einzelnen muß hier, wie wir wissen, im wesentlichen derselbe sein, wie der der kultivierten Menschheit im großen gewesen ist, weil die geistigen Gesetze dieselben sind.[16]) So erhebt er sich auf immer höhere Standpunkte, die in einer nach psychologischen Gesetzen sich entwickelnden Reihe liegen, und dieser natürlichen Entwicklung kommt der Unterricht unterstützend oder leitend entgegen, indem er jede folgende Unterrichtsstufe mit solchen Vorstellungs- und technischen Thätigkeiten, mit solchen Handlungen des Zöglings erfüllt, daß

---

[16]) „Der erfüllte Menschengeist muß individuell den Bildungsgang der gesammten Menschheit durchlaufen und dessen Ergebnisse in sich verarbeitet haben.“ B. Auerbach, Schrift und Volk S. 19.

dieser eine höhere Apperceptionsstufe ersteigt. Ihm kommt alles auf eine richtige Anordnung und Zusammenfügung dessen an, was zugleich und nacheinander gelehrt und gethan werden muß. Es muß eine streng gesetzmäßige Stetigkeit der Reihenfolge entstehen, an die schon Pestalozzi dachte, eine Reihenfolge, in der kein Glied fehlt, jedes Frühere auf das Folgende berechnet wird, und dieses als in jenem vollständig begründet erscheint; kein Begriff darf also früher auftreten, als er verstanden und erklärt werden kann, und zur Erklärung dürfen nicht Begriffe verwendet werden, die selbst erst später ihre Erklärung finden. Aber auch ein solcher Zusammenhang des Gleichzeitigen muß herrschen, daß die Fäden von dem einen Unterrichtsfache zu dem andern hinüber- und von diesem zu jenem zurückführen. Die Durchführung der beiden Gedanken einmal eines streng geregelten Fortschritts und dann eines geordneten Zusammenhangs des Gleichzeitigen, ist die Aufgabe der speziellen Unterrichtslehre[17]) für die gegenwärtig erst zerstreute Materialien vorliegen. Sie hat die aufeinanderfolgenden Apperceptionsstufen des Unterrichts aufzusuchen und als notwendig nachzuweisen, sie hat die Fäden eines konzentrirenden Unterrichts aufzuzeigen. Sie hat für diesen Zweck auch den historischen Entwicklungen unserer Fachwissenschaften nachzugehen und manche Lücken in den Überlieferungen über den kulturgeschichtlichen Fortschritt der Menschheit durch Vermutungen auszufüllen. Sie muß sich aber auf dem Grunde von reichen und gründlichen Detailbetrachtungen auferbauen, ohne die auch die allgemeine Pädagogik über vage, mißverständliche, die praktische Erziehung nicht fördernde Bestimmungen sich nicht erheben kann. Sie muß also, nachdem das Allgemeinste festgestellt ist, ein ähnliches Verfahren einschlagen, wie es Lessing einschlug, als er die Gesetze des Dramas aufsuchte: er analysirte in seiner Dramaturgie eine Reihe einzelner dramatischer Stücke, und brachte sich an ihnen jene Gesetze zum Bewußtsein.

Mit der Sorge für das Interesse muß sich aber immer noch die für gedächtnißmäßiges Lernen verbinden, worüber am Schluß der Unterrichtslehre, allerdings nur ganz kurz und andeutungsweise zu sprechen ist, weil sich das Wesentliche in einer auf die Zwecke der Pädagogik ganz besonders berechneten Psychologie viel besser darstellen läßt.

[17]) Vgl. § 23 Unterrichtsziele, Analyse und Synthese S. 298.

§ 27.

Das Gedächtnis[1]) und die Übung.[2])

Wenn das Interesse auf einem Gebiete geweckt ist, so wachsen Erkenntnis, Können und Produktion bei demjenigen, der es besitzt, fortwährend. Das Interesse kann gar nicht stehen bleiben. Aber allerdings muß noch eine Bedingung erfüllt sein, und sie muß schon bei allen Gedankenbewegungen, die zum Interesse hinführen sollen, erfüllt sein. Es ist die Bedingung; auf jedem Gebiete und bei jedem Schritte der darin gethan wird, muß ein Gedächtnismaterial angesammelt und es muß so ausgebildet werden, daß es stets für allen Gebrauch im Denken und Thun präsent bleibt, oder doch mit Leichtigkeit präsent zu machen ist. Sonst vollzieht sich der Fortschritt zum Interesse viel zu langsam, und namentlich werden die Apperceptionen, die im Übergang zu ihm von statten gehen sollen, viel zu sehr aufgehalten, wenn das erforderliche Gedankenmaterial, das dabei benutzt werden soll, immer erst von neuem erzeugt und gesammelt werden soll. Ohne Reichtum des Gedächtnisses fehlt es auch später dem Willen an dem Vorstellungsmaterial, woraus er schöpfen muß, oder dasselbe steht ihm wenigstens nicht genug zu Gebote.

Es muß hier das rein mechanische Gedächtnis von dem judiciösen oder intellektuellen und dem ingeniösen unterschieden werden, das auf der Grundlage des mechanischen Gedächtnisses zustande kommt. Das mechanische Gedächtnis beruht darauf, daß Vorstellungen gleichzeitig oder nacheinander im Bewußtsein zusammentreffen und diese Verbindung durch Wiederholung verstärkt wird. Obwohl es nun gerade das mechanische Gedächtnis ist, ohne dessen Mitwirkung uns die Vorstellungen nicht präsent bleiben, oder doch nicht mit Leichtigkeit

[1]) Vgl. F. W. Miquèl, Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis. Hannover 1850.

[2]) Vgl. Hartung, Das Üben. (Jahrb. VIII, S. 282 ff.)

präsent zu machen sind, wie es Wille, Interesse und die Vorbereitung zu beiden verlangen, so darf doch das rein mechanische Gedächtnis und seine absichtliche, d. i. bei dem Zögling ursprünglich gar nicht durch seinen Willen, sondern durch den Willen des Lehrers zustandekommende Übung, *das Memorieren oder Auswendiglernen, niemals das Erste sein.* Das sei hier bloß als ein Resultat der wissenschaftlichen Psychologie hingestellt, und die Antithese dazu ist: es muß immer zuvörderst dafür gesorgt sein, daß die Vorstellungen nach ihrem innern, nothwendigen und logischen Zusammenhange zusammentreten, wie es das *judiciöse* Gedächtnis verlangt (es muß also überall so weit es die Apperceptionsstufe des Zöglings gestattet, ein wissenschaftlich-rationelles Lernen stattfinden), oder es muß zuvörderst dafür gesorgt sein, daß bei den Vorstellungen, wenn von Natur ganz Beziehungsloses und Ungleichartiges vorliegt, womöglich, wenigstens durch die Phantasie nach Art des *ingeniösen* Gedächtnisses ein Zusammenhang gestiftet wird.[3]) Dieser ist aber dem Zögling ausdrücklich zum Bewußtsein zu bringen, um wirksam zu sein. Nur muß nicht durchaus nach einer und derselben Art von ingeniösen Hülfsmitteln verfahren werden; denn sie ist keineswegs unter allen Umständen die beste. Es dürfen auch nicht zu vielfache, zu künstliche Gliederungen und Einteilungen, die jedem Schritte an eine Schranke erinern, und deshalb so leicht zum Stocken oder zur Verwirrung beitragen, als Stützen ausgebildet werden wie es bei der sog. Tabellar- und Literalmethode geschah als deren Wahrheit nur das Aufgabenbuch zurückgeblieben ist. Aber selbst bei diesem notwendigen Hülfsmittel für den gesetzmäßigen und fehlerfreien Weiterbau des Geistes aus neuen Bestandteilen darf die Zusammenstellung von Ähnlichem, die Gruppierung des Stoffs seine Gliederung nach gedachten Einteilungsgründen als Gedächtnishülfe nicht fehlen, nur muß dabei alles bloß angedeutet und dem Schüler darf nichts Hauptsächliches von dem zu Recitierenden vorwegenommen werden, auch nicht durch Anfangsbuchstaben für die Hauptpunkte, wie es gleichfalls bei der Tabellar- und Literalmethode geschah. *Nachdem aber sei es judiciös, sei es ingeniös gelernt worden ist,* muß *das mechanische Gedächtnis für sich allein immer noch seine Wirkung auf denselben Stoff ausüben,*[4]) *er muß also noch ausdrücklich, und zwar das Neue und das ihm wegen seiner Verdunklung gleichzustellende Ältere schon von Stunde*

[3]) Vgl. Ziller, Revision der Genußregeln 2c. (Jahrb. IV. S. 74 ff.)

[4]) Vgl. Dörfeld, Denken und Gedächtniß. (Gütersloh S. 43 ff.)

zu Stunde, zu rein mechanischem Auswendiglernen aufgegeben, es darf auch weder dieses zu seiner Einübung, noch darf das spätere Recitieren durch Operationen des intellektuellen oder ingeniösen Gedächtnisses unterbrochen werden; höchstens darf man zu diesen zurückkehren, wenn sich nachträglich zeigt, daß das rein mechanische Lernen schwerfällig von statten geht, und man läßt erst darauf das rein mechanische Lernen wieder folgen. Die mechanisch eingeprägten Vorstellungen erlangen indes erst dann die Fähigkeit, präsent zu bleiben, oder es mit Leichtigkeit zu werden, wenn sie aus den Zusammenhängen, in denen sie ursprünglich gestanden haben, nötigenfalls auf künstlichen Wegen, namentlich durch Fragen außer der Reihe, durch die Vermittlung beliebiger Associationen, also durch Einmischung des Gedächtnisstoffs in beliebige Verbindungen herausgelöst werden.[5]) Das mechanische Lernen selbst muß immer von verschiedenen Anfangspunkten ausgehen, ohne Umkehrung der Reihen können vollends Raumbegriffe, also auch geographische nicht einmal entstehen. Das Aufgeben zu häuslichem Memorieren ist auch dann nicht entbehrlich, wenn sich schon beim ersten Lernen zeigt, der Schüler kann, was gelernt werden soll. Denn damit ist noch nicht bewiesen, daß der Stoff der willkürlichen Aufmerksamkeit unterworfen ist. Dazu gehört vielmehr, der Schüler muß zeigen, er weiß das zu Memorierende auch außer dem Zusammenhange, in welchem es zu lernen ist; er weiß es für sich allein. Die Nötigung zu wirklichem häuslichen Memorieren wird sehr unterstützt, wenn der Inhalt des Aufgabenbuchs aufzuschreiben und aufgeschrieben in die nächste Stunde mitzubringen ist, oder Durchgehen mit Angehörigen empfohlen wird. Das beste Wiederholen ist aber das immanente, wozu auch die zur Verstärkung der Gedankenreihen so viel beitragenden symphronistischen Gedankenbewegungen und das auf ein Aufsteigen zu geschichtlichen Anfangspunkten folgende Herabsteigen von denselben überführen.

Zum ingeniösen Gedächtnis gehört namentlich noch das Unterscheiden der zum Zusammenfassen und Auseinanderhalten notwendigen über- und untergeordneten chronologischen, Bevölkerungs- und Areal-Zahlen, die Auswahl der übergeordneten und die Bestimmung der untergeordneten mit Hülfe von solchen immer ausdrücklich zum Behuf des Ausrechnens mitzulernenden Verhältniszahlen, wie es z. B. Einer, reine Zehner, die einfachsten Brüche sind. Die besten Phantasiehülfen sind feststehende und ganz geläufige Reihen der alten Mnemo-

[5]) Vgl. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 3. Aufl. Berlin 1876, S. 205 und 206.

technik, wie die schon von Aristoteles empfohlenen Finger, die frühzeitig auch die Reihe der Ordnungszahlen vertreten können. Doch dürfen auf die Finger, wenn die Deutlichkeit gewahrt bleiben soll, auf einmal nur coordinierte Glieder derselben Reihe übertragen werden, also nicht die Glieder verschiedener, wenn auch einander gleichstehender Reihen. Dagegen können recht wohl auf dieselben Finger nacheinander die Glieder einer übergeordneten Reihe, ja mehrerer untergeordneter Reihen übertragen werden, in diesem Falle wird das Glied der übergeordneten Reihe unter dem die untergeordnete steht, im Sinne behalten, also nicht gleichzeitig an den Fingern dargestellt. Auch muß das Übertragen der Glieder einer Reihe auf die Finger für den mechanischen Gebrauch wieder abgestreift werden. So lange es aber stattfindet, ist die Genauigkeit des Übertragens streng zu überwachen. Ebenso günstige Gedächtnishülfen liefern herrschende Vorstellungskreise, wie der der Heimat für alles, worauf sie hinweist, der eines besondern Faches für alles, was darin später zu dem schon Erworbenen hinzugelernt werden soll, der Kreis der Muttersprache für alle Erscheinungen fremder Sprachen, die genau, sei es nach der Seite der Ähnlichkeit, sei es nach der des Gegensatzes, an ihn angeschlossen werden.

Überall sind die Anfänge der Reihen besonders stark auszubilden. Um so leichter reproduzieren sie sich selbst, um so besser halten sie die nachfolgenden Glieder beisammen. Trotzdem sind längere Reihen zu vermeiden, weil sie durch ihre frühern Glieder nicht vollständig zusammengehalten werden können. Solche Reihen müssen deshalb zerlegt und mit Hülfe kleinerer Reihen zusammengefaßt werden. Unbekannte Reihen, die zu bekannten hinzugehören sollen, sind immer zunächst für sich einzuprägen. Nichts haftet aber so wenig im Gedächtnis, als was bloß mechanisch angeeignet worden ist. Das mechanische Gedächtnis giebt auch dem Zöglinge am wenigsten Selbstvertrauen, weil sich Vergessenes ohne die Hülfe der beiden andern Arten des Gedächtnisses viel schwerer reproduzieren läßt, und immer ist gegen Stocken und Pausen beim Recitieren, gegen Ausfallen von Gliedern und gegen Verirrungen an Kreuzungspunkten oder an gemeinsamen Ausgangspunkten für mehrere Reihen (z. B. in letzterer Beziehung bei dem Liede: Ach, bleib mit deiner Gnade — deinem Worte — deinem Glanze u. s. w.) eine besondere Fürsorge notwendig, namentlich durch stärkere Verschmelzung der Glieder oder durch übergeordnete Reihen an den Stellen, wo die Gefahr droht. Es muß bei dem Memorieren nicht immer eine jede Reihe vollständig evolviert werden; wenn aber

ein Anstoß erfolgt, so muß seine Überwindung durch ein Wiederholen von einer Stelle vor dem Punkte des Anstoßes ausdrücklich konstatiert werden. Das Memorieren wird auch durch einen frischen Organismus aufs vorteilhafteste unterstützt.[6])

Zusammengenommen mit dem Grundsatze (§ 23, S. 274), daß in einer Schulklasse das zu Lernende zuvörderst nur mit Einem und höchstens mit Hinzuziehung eines Zweiten einzuüben ist, sowie mit dem andern (§ 1, S. 7), daß kein bloßes Klassenbewußtsein entstehen darf, und dem dritten (§ 23, S. 288), daß die Wiederholung von Fehlerhaftem möglichst zu vermeiden ist, gestaltet sich folglich nunmehr die Einübung, z. B. einer Zahlenreihe oder der Monatsreihe, so: der Einzelne hat, wenn der Ablauf der Reihe fließend ist, nur wenige Glieder anzugeben, denn geht man zu einem andern über, und wenn das wiederholt geschehen ist und auch die Schwächsten herangezogen sind, so gilt die Reihe als befestiget. Erfolgt aber ein Anstoß bei A, so wird ihm die Reihe zuvörderst bis zu dem Gliede des Anstoßes eingeprägt und man läßt dann die Reihe von einem oder zwei Bessern eine Strecke weiter führen; darauf kehrt man zu A zurück und läßt ihn von einem Gliede an, das vor dem Gliede des Anstoßes liegt, wiederholen, aber auch die Reihe fortführen bis zu jenem von einem oder mehreren andern fehlerlos erreichten Punkte. Darauf wird die Reihe von Bessern fortgeführt, wie vorher, und dann auch von A, bis auch bei diesem die ganze Reihe fehlerlos abläuft. Kommt aber bei ihm ein zweiter Anstoß in demselben oder einem späteren Gliede vor, so muß jeder solcher Anstoß wie der erste behandelt werden. Erfolgt daneben auch ein Anstoß von einem der Bessern, B, so ist der betreffende Teil der Reihe und die ganze Reihe zuvörderst bei ihm und dann erst bei A zu befestigen. In gleicher Weise muß es bei jedem Schwächern C geschehen, zu dem man übergeht, nachdem die Befestigung bei B und A gelungen ist. Die Arbeit des Einprägens kann nötigenfalls erst in der nächsten Stunde zum Abschluß gelangen. Ist aber der Abschluß erreicht, so wird die Reihe ins Aufgabebuch genommen (§ 23, S. 288). Das richtige Memorieren stellt überhaupt immer eine Kombination aus sehr verschiedenen Rücksichten dar. So bei einem poetischen Stoff: erstlich muß der Inhalt vollkommen klar in prosaischer Ausdrucksweise mündlich angegeben worden sein; 2) auch in Bezug auf die Form muß jedes Bedenken, alles Auffallende irgend welcher Art beseitigt sein,

---

[6]) Vgl. Herbart, Briefe ꝛc. (Päd. Schriften II. S. 311.

3) der Inhalt kann zuvor schriftlich, wenigstens durch Stichworte, dargestellt worden sein; 4) der Rhythmus muß stark betont werden u. s. w.

Für das Gedächtnis ist der nach dem Kulturfortschritt der Menschheit sich richtende allmähliche Aufbau des Unterrichts und das Fortschreiten nach methodischen Einheiten und innerhalb derselben nach den Formalstufen ebenso günstig, wie für die Aufmerksamkeit und die davon abhängigen Geisteszustände, zunächst schon wegen der übersichtlich begrenzten Gebiete, die dadurch hergestellt werden und die an die Stelle der ohne Rücksicht auf das Individuum sich ausdehnenden fachwissenschaftlichen Gedankenreihen treten, dann aber auch wegen der vielfachen Verflechtungen und Verwebungen des Stoffs, die sich dabei ergeben, und endlich durch das vielfache Zurückkommen auf dieselben Gegenstände, das die mannigfaltigsten immanenten Repetitionen mit sich führt. Diese würden freilich ihres Zweckes doch verfehlen, wenn im Vertrauen darauf die gründliche Durchbildung des Stoffs bei seinem ersten Auftreten verschoben würde, statt daß sie eine sichere Stütze für dasselbe später wieder Vorkommende bilden und den Reiz zu tieferem Eindringen und weiterem Fortschreiten in sich tragen soll.

Nunmehr haben wir die Unterrichtslehre so weit geführt, als die allgemeine Pädagogik fordert, und wir können deshalb zu dem dritten Hauptteil der allgemeinen Pädagogik übergehen, der freilich bis jetzt viel weniger wissenschaftlich durchgebildet ist, als die beiden ersteren Teile, und der deshalb eine weit kürzere Darstellung erhalten kann.

III. Die Zucht oder Charakterbildung.[1]

§ 28.

Die Charakterbildung im allgemeinen.

Es handelt sich hier, wie wir schon wissen, um die *unmittelbare Charakterbildung*, denn die mittelbare, durch angemessene Bildung des Gedankenkreises dazu vorbereitende Charakterbildung besorgt der Unterricht.

Angemessen vorbereitet ist die unmittelbare Charakterbildung, wenn in dem ganzen Umfange des Gedankenkreises, woraus der Charakter hervorgehen soll, sich das Interesse ausbreitet;[2] *denn Charakter ist das entschiedene Wollen und Nichtwollen der Person, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe bleibt,*[3] *und das Interesse ist die Wurzel zunächst vom Wollen, aber auch vom Nichtwollen, insofern man das nicht wirklich will, dem das Interesse entgegen ist. Das Interesse ist sonach auch der Anfang des Charakters.* Sorgt man also in rechter Weise für das Interesse, so arbeitet man im Dienste der mittelbaren, wie der unmittelbaren Charakterbildung, und für *Gemütsbildung* sind dann auch *keine besonderen Veranstaltungen von Seiten der Erziehung notwendig.* Interesse ist ja Streben, mit Gefühl verbunden, und in beiden wohnt das Gemüt. Auch Wollen, Charakter, Sittlichkeit, denen das wahre Interesse immer zustrebt, sind Gemütszustände. Das Sitt-

---

[1]) Vgl. Herbart, Allgemeine Pädagogik. 3. Buch: Charakterstärke der Sittlichkeit (Pädagogische Schriften I, 457 ff.); und: Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Teil. 3. Abschnitt: Zucht (Päd. Schriften II, 574 ff.), sowie Stoy, Encyklopädie ꝛc. I, 3. Abschnitt: Von den Grundsätzen der Hodegetik.

[2]) „Energische Kraft, Anstrengungen und Aufopferungen des Willens gehen nur aus dem mittelbaren Interesse hervor." Ethik § 20. S. 373.

[3]) Ethik § 23. S. 458.

liche insbesondere entwickelt sich teils aus sympathetischen Gefühlen, die sich an die Kenntnis der äußern Zeichen für das Wohl und Wehe anderer, auch der Tiere anschließen, teils aus dem Sinne für das Schöne, und es ist, wie dieser Sinn selbst, immer mit Gefühlen verbunden. Dazu kommt: anderweitige Gemütszustände sind doch nur insoweit zu begünstigen, als sie auf Interesse und sittliche Charakterstärke einen fördernden Einfluß haben können. Was aber für Belebung von Interesse und Sittlichkeit geschieht, belebt und veredelt immer zugleich auch das Gemüt, und schon der Unterricht leistet das, insofern er nicht bloß den Vorstellungskreis bearbeitet und dadurch Intelligenz schafft, sondern zugleich dafür sorgt, daß sich das Gemüt durch das Interesse dafür und durch die darin enthaltenen Beziehungen zur Sittlichkeit erwärmt. Unter dieser Voraussetzung bereichert fortschreitende sich weiter verbreitende Erkenntnis und Belehrung auch das Gemüt, führt die bessere Durchbildung der Gedanken, führt größere Vertiefung in einen Gedankenkreis auch zur Abklärung und Läuterung der darin eingeschlossenen Gefühle. Unter dieser Voraussetzung kommt die größere Klarheit, Bestimmtheit, Ordnung und Stärke des Vorstellens immer auch dem Gefühlsleben zu Statten, hat die Art und der Grad der intelektuellen Bildung des Zöglings überhaupt den entscheidendsten Einfluß auf die eigentümliche Gestaltung und auf die Intensität seines Gefühlslebens. Durch Reflexion und Denken werden freilich Gefühlsverhältnisse oft zerstört und abgeändert, aber es sind nur solche, denen entweder kein höherer Wert zukommt, oder die einen höhern Wert in sich aufnehmen sollen. Wohl können Intelligenz und Gemütsbildung auch auseinander gehen. Die Gesinnungen und Handlungen der Menschen stehen ja leider oft im schreiendsten Widerspruche mit ihrer bessern Einsicht, Reinheit des Herzens ist bei weitem nicht immer verbunden mit hoher intellektueller Bildung. Aber das ist doch nur dann der Fall, wenn kein echtes Interesse der Intelligenz zu Grunde liegt, wenn sie in einem bloß gedächtnismäßigen, traditionellen, nicht durch eigenes Denken erworbenen Wissen, besteht, wenn sie aus einem ganz einseitig durchgebildeten Gedankenkreise, aus einer ganz einseitigen Richtung des Interesses hervorgegangen ist. Was man sich selbst erarbeitet und zu bestimmten Überzeugungen durchgebildet hat, das regt auch das Gefühl lebendig an und drängt zu entsprechender Gesinnung und Thätigkeit. Auf der andern Seite ist Sittlichkeit ohne Intelligenz nicht möglich, und rohe, ungebildete Völker können sich auch nicht zur Sittlichkeit erheben — beides aller-

dings auch schon deshalb, weil der Gedankenkreis immer zugleich der Boden für das Leben des Gemüts ist und die Grenzen von Gedankenkreis und Gemüt zusammenfallen. Wahre Sittlichkeit wohnt nur in einem völlig durchgebildeten d. i. mit wahrem Interesse erfüllten Gedankenkreise, der darum nicht schon die Höhen von Wissenschaft und Kunst erstiegen haben, sondern nur in der Richtung ihres Geistes liegen muß, und der Intelligenz, die aus einem gleichschwebend vielseitigen persönlichen Interesse des Individuums hervorgegangen ist, würde die Charakterstärke seiner Sittlichkeit genau proportional sein. Im Ästhetischen und Ethischen liegt auch der stärkste Schutz gegen die Verirrungen von Gefühl und Phantasie, und wenn die Gründe für das Gute der Einsicht vollkommen deutlich vorschweben, so ist ihm sogar der Sieg über das Entgegengesetzte stets gesichert.[4]) Überdies ist Fortbildung des Charakters undenkbar ohne Fortbildung des Gedankenkreises, die wiederum am besten von einem echten Interesse aus gelingt; denn dieses schließt wissenschaftlichen Geist ein, wissenschaftlicher Geist schließt Lernenkönnen ein, und dies die Fähigkeit und Gewohnheit, den Gedankenbewegungen, am besten durch unwillkürliche und im Notfalle durch willkürliche Aufmerksamkeit, eine solche Richtung zu geben, die dem methodischen Gange eines guten Lehrers oder eines guten Buchs, eines guten Vortrags oder einer guten Predigt gemäß ist.

Der Charakter, der in der Entschiedenheit des Wollens und Nichtwollens besteht, muß aber ausdrücklich in Bezug auf beides, das Wollen und das Nichtwollen, entschieden sein (sonst steht weder das eine noch das andere ganz fest, wenn sie auch in logischer Hinsicht aufeinander hinweisen), und die Entscheidung wird durch ein gelingendes Handeln, zu dem das Interesse fortschreitet, herbeigeführt;[5]) denn das Streben,

---

[4]) Vgl. Ethik § 9. Der logische und vorbildliche Charakter der Ethik S. 117: „Aus der Möglichkeit einer begrifflichen Auffassung des Guten leitete Sokrates die Lehrbarkeit der Tugend und jeder praktisch-ethischen Tüchtigkeit, wie sie z. B. die Pädagogik anstrebt, mit Recht ab." Sowie A. Geyer, Philosophische Einleitung in die Rechtswissenschaften S. 9.: „Wenn der Mensch .... sich ein richtiges Wissen um sein Können, seine Anlagen und seinen Beruf erworben hat, dem muß (nach Sokrates) diesem richtigen Wissen auch das richtige, dem Beruf entsprechende Handeln, d. i. die Tugend entspringen." Endlich Thilo, Geschichte der Philosophie I. § 37 S. 99.

[5]) „Nach Kant sind die Stoiker die Ersten gewesen, welche Erkenntnis und Parenese für unzureichend zur Begründung des Guten ansahen und verlangten, daß Übung in der Tugend durch Versuche im Handeln (Askese) hinzukomme (Willmann, Kants Pädagogik, S. 49)." (Ziller).

das schon im Interesse liegt, gewinnt dadurch das Bewußtsein seiner Kraft, d. i. es erlangt die Einsicht in die Möglichkeit des Erstrebten, und dadurch kommt die Überzeugung, wenigstens die subjektive Überzeugung von der Erreichbarkeit des Erstrebten zu ihm hinzu, dadurch geht es aber auch in das Wollen über, welches auf dieser Überzeugung beruht.[6]) Wenn ich weiß, oder doch voraussetze, ich kann, was ich erstrebe, so will ich es ja, und ich erfahre das gerade dadurch, daß sich an mein durch das Interesse in Bewegung gesetztes Streben, durch das gelingende Handeln in meinen Gedanken die Reihe des Geschehens anschließt, die vom Ziele des Strebens durch die aufgewendeten Mittel hindurch zum Erfolge hinführt.[7])

Es handelt sich sonach bei der unmittelbaren Charakterbildung darum, den Zögling auf einem jeden Gebiete in solche Lagen zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, wo er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. Weil das Interesse zu Grunde liegen soll, so müssen es Verhältnisse sein, wo er sich wohl fühlt, wo er sich anschließen kann, Verhältnisse, wo ihm nicht durch tägliches, stündliches Schelten und Tadeln Zuversicht und Mut gehemmt wird (Goethe), Verhältnisse, die sein Gemütsleben vielseitig in Anspruch nehmen und ihm Innigkeit und Stärke geben.

Besonders sind hier die Gelegenheiten günstig, die das Haus, nämlich das von einem echten Familienleben erfüllte, das Privatinstitut oder wenigstens ein engerer öffentlicher Schulkreis, wenn darin ein wahres Interesse und Gemeinschaftsleben gepflegt wird,[8]) bietet. Denn da lassen sich am allervollständigsten die verstandesmäßig-vernünftigen Veranstaltungen treffen, woraus ein gelingendes Handeln von der rechten Art und somit auch ein rechtes Wollen hervorgehen kann, sowohl in den Verhältnissen der Zöglinge untereinander und in ihren Verhältnissen zum Lehrer, als in ihren Verhältnissen zum Ganzen der

---

[6]) Vgl. Strümpell, Psychol. Päd. S. 267.

[7]) Vgl. Altenburg, Über Selbstthätigkeit. (Jahrb. IX, S. 88.)

[8]) Vgl. § 20 Bildung des sittlich religösen Willens S. 185 und Seminarbuch IV, wo die Veranstaltungen der Zucht, welche in der Leipziger Übungsschule getroffen waren, aufgeführt sind, sowie Credner, Die Stoy'sche Erziehungsanstalt und Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule. 3. Teil: Das Schulleben.

Gemeinschaft und zur Umgebung, ja zu den weiteren sozialen Kreisen. Hier sind die Verhältnisse nach allen Seiten vollkommen durchsichtig und überschaubar, und *das Gefühl der Gemeinschaft* läßt Fehler, wie Unverträglichkeit, Rechthaberei und Herrschsucht, Eigennutz, Eifersucht und Neid oder Schadenfreude vielleicht gar nicht aufkommen, die Kinder können gar nicht herz- und gemütlos werden, sie gewöhnen sich nicht an ein Befehlen und Sich-bedienen-lassen, das ihrer Selbständigkeit und Bescheidenheit schaden würde, und so fort. In festen Lebensordnungen (also im direkten Gegensatze zu einem Leben auf der Landstraße oder bloß auf Reisen), wo das Rechte (nach *Goethe*) nicht wie eine Arzenei betrachtet wird, sondern zur Diät des Lebens gehört, läßt sich überdies ein konstantes, stetiges, gleichmäßig wiederkehrendes Handeln ins Werk setzen, worauf es gerade ankommt; denn nicht ein vereinzeltes, zerstreutes Wollen soll zustande kommen, sondern ein Wollen der Person, und dazu gehört vor allem, ein jedes Wollen muß *ein gewohnheitsmäßiges, taktmäßiges, ein rein gedächtnismäßiges Wollen* werden, ein Wollen, in welches Gedächtnis gekommen ist, wie man sagt, d. i. ein solches, bei dem nicht erst zu überlegen ist, was und wie es zu thun ist, bei dem das vielmehr in jedem einzelnen Falle schon im voraus feststeht. Ein bloß periodisches Thun ist deshalb wertlos, und am wenigsten darf durch die Art der Einrichtungen, die man trifft, oder durch den Mangel eines festen bleibenden Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling zur Verletzung von Gewohnheiten verleitet werden. Gewohnheiten bereiten immer die Persönlichkeit vor, und sie dürfen deshalb *nicht ohne Not gestört* werden; jede Abänderung der Gewohnheiten müßte darauf hingehen, die Person auf anderen Grundlagen aufzuerbauen, und das darf man nicht desultorisch und nach Laune beginnen. Auch den *Namen* darf man, da er von der Persönlichkeit getragen wird, nicht willkürlich umgestalten, am wenigsten so, daß an die Stelle des in der Familie gebräuchlichen ein beliebiger, wo nicht eine Zahl gesetzt wird, wie es in Bewahranstalten geschieht. Zu dem Namen darf höchstens ein Zusatz kommen. Der ursprüngliche Name muß aber immer aufrecht erhalten werden (bei der verheirateten Frau mag die Innigkeit des neuen Verhältnisses, das sie, zumal aus individueller Neigung, eingegangen hat, immerhin auch die Umstellung der Namen gestatten). Ohnehin handelt es sich auch bei der durchgreifendsten Umgestaltung des Innern doch niemals darum, das Ganze des Vorstellungskreises umzuwandeln. Die neuen Grundsätze, die neuen Ordnungen und Bewegungen, die begründet werden, gestatten immer, daß

eine Menge von älterem Vorstellungsmaterial sowohl dem Inhalte, wie der Form nach beibehalten, wenn auch anders gruppiert und verwendet wird. Der Name erweist sich schon bei dem Unterrichte als das lebhafteste Zeichen. Er kann wohl, wenn der Unterricht schon in regem Zuge begriffen ist, durch ein anderes Zeichen, durch einen Wink ersetzt werden. Gilt es aber, einen Zögling aus wachen Schlafzuständen aufzurütteln, so darf die Anrede mit dem Namen nicht fehlen, wodurch man einen Menschen sich selbst präsent macht und sogar aus krankhaften Zuständen weckt.[9]) Um so weniger darf man also daran denken, den Namen eines Schülers zu verändern, sein Ehrgefühl muß sich auch auf die Erhaltung und Reinerhaltung seines Namens erstrecken. Wie aber schon bei dem Unterrichte alles ausdrücklich zu klarem Bewußtsein zu erheben ist, was von dem Zöglinge ohne klares Bewußtsein, wenn auch richtig, gethan worden war, so müssen bei ihm in allen Lebenskreisen *auf Einsicht beruhende Gewöhnungen* entstehen, deren Mangel in Fehlern der Flüchtigkeit, der Flatterhaftigkeit, der Oberflächlichkeit sich äußert. Aber ein Glück ist es, wenn der Zögling sich schon vorher in solchen Kreisen eingelebt und seine Individualität davon eine Bestimmtheit erhalten hat. Das ist die sicherste Grundlage und Voraussetzung für eine Erziehung, die gelingen soll. Hier müssen dem Individuum außer den mittelbaren Tugenden die *sympathetischen Gefühle* erworben werden, aus denen alle ethische Tugend sich entwickelt, hier muß ihm der *religiöse* Sinn zur andern Natur werden, ehe Unterweisung und Lehre sich seiner bemächtigen, hier muß der Zögling überhaupt zu den disponiert werden, was er später mit Bewußtsein sein soll. Auf dem Boden solcher *bewußtloser Gewohnheiten* werden die auf Einsicht beruhenden erst recht fruchtbar und so stark, als sie sein müssen, zumal wenn der Zögling den Kreisen seiner frühesten Jugend auch späterhin niemals ganz fremd wird und er zu ihnen immer wenigstens von Zeit zu Zeit zurückkehrt.[10])

---

[9]) Vgl. *Volkmann*, Psychologie I. 426, sowie Lazarus, Leben der Seele I, 375: „Bei einem Aufrufe zu nationalen Thaten wirkt kein Anruf erweckender und schlagender als das Volk bei seinem Namen zu nennen.

[10]) Vgl. *Wiese*, Bildung des Willens. 4. Aufl. Berlin 1879, S. 7 und v. *Zezschwitz* (Lehrbuch der Pädagogik. Leipzig 1882, S. 210): *Gewöhnung* „muß vom ersten Säuglingsalter an als der fruchtbarste Mutterboden naturmäßigster und einfachster Schulung und Zuchtung der in sich selbst noch haltlos umherschwankenden Begehrungen und Streberichtungen der Jugend gelten.“

Nur dürfen die Kreise, in denen sich sein Charakter bilden soll, nicht ausschließlich solche Lebenskreise sein, wo dem Zöglinge, wie in der Familie, auch ohne sein Zuthun die Wege geebnet und Hindernisse weggeräumt werden. Die Reibungen und der Wechselverkehr z. B. unter gleichalterigen Genossen mit allen Freuden und Leiden, sowie mit den Anregungen für die verschiedenen Arten der Interessen dürfen ihm nicht fremd bleiben, und bei allen Veranstaltungen der Zucht, auch bei Turnen[11]) und Spiel,[12]) bei Festen und Feierlichkeiten,[13]) bei Exkursionen[14]) und Reisen,[15]) muß das Erste, worauf hinzuwirken ist, immer die eigene Aktivität des Zöglings sein, woraus eine Art des Wollens hervorgehen oder wodurch sie sich verstärken oder veredeln soll, in aller Gemeinschaft muß er sich in ein bestimmtes Amt einzuarbeiten suchen, und an die Stelle des wirklichen Handelns darf bei ihm nicht blos der Schein eigenen Handelns treten. Wo es in öffentlichen Schulkreisen an Gelegenheiten zum Handeln außerhalb der Unterrichtszeit fehlt, werden sich immer geheime Verbindungen bilden.[16]) Es kommt freilich nicht bloß darauf an, daß der Zögling handelt, sein Handeln muß auch ein richtiges sein, und so sehr deshalb die Freiheit des Handelns nach eigenen Gedanken (S. 392 und 409) zu begünstigen ist, so muß es doch zugleich durch Aufsicht vor Fehlern bewahrt werden.

---

[11]) Vgl. § 21, S. 235.

[12]) S. Dramatische Spiele im Benderschen Institut zu Weinheim 1862.

[13]) S. Seminarbuch IV, 5, sowie Strackerjan, Festabende zur Feier deutscher Dichter (Programm der Realschule zu Oldenbnrg 1881).

[14]) S. Bartholomäi, Über Exkursionen 2c. (Jahrb. V, S. 209 ff.)

[15]) S. Seminarbuch IV, 7 und 8, sowie Ziller, Zur Theorie pädagogischer Reisen (Jahrb. II, S. 214 ff.) und Th. Bach, Wanderungen Turnfahrten und Schulreisen. Leipzig 1877. Neuerdings auch E. Scholz, Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule (Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 3. Heft.)

[16]) Ein echtes Gemeinschaftsleben unter den Schülern zu wecken ist allerdings eine schwierige Aufgabe. Aber es hat nicht an Schulmännern gefehlt, die diese Aufgabe zu lösen verstanden. So Arnold, der ehemalige Rektor von Rugby. „Von ihm ist die Kunst zu lernen, wie ein Jugendgemeinwesen gelenkt, wie in demselben der Einfluß der Guten gestärkt, der der Schlechten gebrochen, wie ein jeder einzelne Schüler dahin gebracht werden muß, sich als ein verantwortliches Glied eines großen Ganzen zu betrachten, für das Gute in seinem Kreise nach Kräften zu wirken und gegen das Böse anzukämpfen. (Koch, Der erziehliche Wert der Schulspiele. Programm Braunschweig 1878.)

Der Zögling darf z. B. nicht wie der junge Rousseau unter der Hand naschen oder stehlen lernen,[17] er darf sich nicht, weil er unbeobachtet ist, einem müßigen Zeitvertreibe hingeben können, er darf sich nicht an irgend eine Art von leichtsinnigem Handeln, einem Gegenteile des verstandesmäßigen Handelns (S. 397), gewöhnen, geschweige daß eine fehlerhafte erworbene Anlage in ihm begründet würde, wie die sinnlich-romanhafte von Rousseau.[18] In Bezug auf freie Bewegung muß allerdings „der Knabe gewagt" werden, aber doch nur innerhalb der Grenzen vernünftiger erzieherischer Erwägung. Man muß überzeugt sein, daß das freie Handeln richtig ausfallen werde, natürlich mit Vermeidung unnötiger Scrupulosität. Hat aber der Zögling z. B. auf dem betreffenden Gebiete noch keine rechten Grundsätze, fehlt es ihm noch an der Stärke des Willens, um sich nach Grundsätzen zu bestimmen, so versinkt er zuverlässig ins Böse, und dann muß die freie Bewegung des Zöglings eingeschränkt, dann darf er nicht gewagt werden.

Es müssen aber nicht bloß solche Gelegenheiten vorhanden sein. Es müssen auch die Arten des Wollens immer manigfaltiger werden, sie müssen immer edlern und würdigern Interessen und Zwecken dienen, sie müssen immer weiter reichen, und die verschiedenen Arten des Wollens müssen untereinander und zu einem gleichartigen allgemeinen Wollen, zu Vorsätzen und Grundsätzen verschmelzen, so daß eine jede Art des Wollens nicht bloß aus verwandten, angrenzenden Gedanken- und Handlungskreisen Hülfen erhält, sondern zugleich durch das Gewicht des allgemeinen Wollens getragen wird. Außerdem muß sich alles Wollen fortwährend danebenher von Seiten der mittelbaren Charakterbildung verstärken, und zwar dadurch, daß ein immer festerer Zusammenhang zwischen den von der Lebensklugheit und dem praktischen Sinne zu ergreifenden Mitteln und den vorschwebenden Zwecken hergestellt, dadurch, daß der Reichtum an Mitteln vermehrt, dadurch, daß der Gedankenkreis verstandesmäßiger durchgebildet, dadurch, daß er überhaupt besser durchgebildet und namentlich mehr verschmolzen und erweitert wird. Alles das kann allerdings schon durch die das Handeln begleitenden Gedankenbewegungen ohne Unterricht geschehen. Indem sich aber

---

[17] Th. Vogt, Rousseaus Leben 1882, S. XVI.

[18] a. a. O., S. XVII.

der Gedankenkreis, sei es in der einen oder der anderen Weise, durch eigenes Nachdenken erweitert, durch selbständiges Bearbeiten befestigt und läutert, indem das Interesse an Umfang, Tiefe, Zusammenhang gewinnt, befreit sich der Geist immer mehr vom Irrtume, lebt er sich in die höheren Interessen immer mehr hinein, kann das Handeln nach außen, wie die Beherrschung des Gedankenlaufs und der Gemütsbewegungen immer vollständiger und zweckmäßiger werden. Die Intelligenz arbeitet so der inneren Freiheit vor und macht sie in höherem Grade möglich. Die größere verstandesmäßige Durchbildung wehrt dann immer mehr einem Handeln nach Einfällen und Launen, oder bloßen Gefühlen, Meinungen und Vorurtheilen, und je besser überhaupt der Gedankenkreis durchgebildet, je mehr er verschmolzen, je reicher und vielseitiger er wird, desto vielseitiger, desto kräftiger und konsequenter, desto zuversichtlicher und freudiger wird auch das Handeln und das daraus hervorgehende Wollen, und ebenso vielseitig, kräftig, konsequent, ebenso zuversichtlich und freudig wird weiterhin das charaktermäßige Wollen, wenn das Viele des Wollens immer in der Einheit der Person zusammengefaßt und namentlich auch vor Widersprüchen bewahrt wird. Ein weiter, in seinen Teilen innig verknüpfter Gedankenkreis vermag selbst das Ungünstigste der Umgebung zu überwiegen und das Günstigste derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen, nnd dann tritt auch, selbst wenn es unserem Zöglinge an der Naturgabe des leichten Sinnes fehlt, später nicht so leicht die Gefahr bei ihm ein, daß es seinem Willen und Charakter an Mitteln und Wegen, daß es ihm, wenn die alten Wege des Wirkens verschlossen sind, und wenn er dem bisher Erstrebten entsagen muß, an neuen Zielen fehlen oder daß er bei irgend einer Lage des Lebens in Verzweiflung geraten werde.[19]) Die Gefahr der Verzweiflung ent-

---

[19]) „Das vielseitige Interesse, sagt Herbart, gleicht einer fruchtbaren Erde, welche reich ist an Keimen, Wurzeln und Samen, so daß immerhin die Vegetation auf der Oberfläche einmal zerstört werden darf. Bald wird ein neues Grün die leer gewordene Stelle wieder einnehmen. Ohne Bild heißt das: aus dem vielseitigen Interesse stammt eine unerschöpfliche Fülle des möglichen Handelns, welche die Tugend nicht erdrücken läßt, sondern sie zu einem so mannigfaltigen, vielförmigen Wirken geschickt macht, daß sie unter allen Stürmen der Schicksale sich behaupten und die Gelegenheiten zu fortgesetzter Thätigkeit benutzen kann. Das Handeln entspringt ja immer aus dem Gedankenkreise, und je reicher folglich dieser ist, desto weniger ist zu fürchten, daß das Schicksal den Menschen überflügele und gänzlich niederdrücke. Ja selbst da, wo wir auf das Teuerste im Leben verzichten müssen, verschafft uns der Reichtum des Gedankenkreises eine Beweglichkeit und Leichtigkeit des Thuns, die uns vor Verzweiflung schützt und uns den Frohsinn und die Zu-

schwindet um so gewisser, wenn Wissenschaft, Kunst, Religion, ein idealer Sinn ihm den Druck der Wirklichkeit erleichtern, indem sie ihn in eine höhere Welt versetzen.[20]) Vertiefung in Romanlektüre aber, ja in alle poetische Stoffe, auch in Märchen und Sagen die nicht vollständig durchdacht und verarbeitet werden, verwirren und untergraben in Folge der Verwechslungen und Vermischungen, der romanhaften und der wirklichen Welt, die dann eintreten, die Bedingungen, unter denen man in der wirklichen Welt überhaupt oder in besondern Kreisen leben kann. Es ist schon eine Vermischung des

---

friedenheit wahrt. Und das ist ein ganz unvergleichlicher Gewinn für die Haltung der Tugend. Es ist besonders wichtig in einem Leben, voll von Glückswechseln und und widrigen Schicksalen, wie es unser irdisches Leben ist, in einem Leben, das so viel Veranlassung giebt, die Tugend der Entsagung und Selbstentäußerung zu üben. In einem solchen Leben kommt es gar sehr auf die Kunst an, denkend und strebend, sich noch lebhaft interessiren und neues mit Energie ergreifen zu können, nachdem man die bisherigen Ansprüche und Versuche aufgegeben, und sich vielleicht von dem Teuersten getrennt hat, und zu dieser Kunst, die die Menschen so wenig entbehren können, werden sie befähigt durch eine vielseitige Bildung." Grundlegung, § 17. Vielseitigkeit das Interesse als Rettungsmittel bei Stürmen des Schicksals. S. 400.

[20]) „Sofern dem Menschen die Religion nicht fremd ist, bleiben ihm im Unglück die religiösen Gefühle, vermöge welcher wir uns in den göttlichen Willen ergeben, und denselben als einen solchen verehren, der uns zuletzt doch zum Heile gereicht, zumal der Gedanke nahe liegt, daß durch getäuschte Hoffnungen, durch aufgelöste Verbindungen, durch entrissene Güter, überhaupt durch das, was in der menschlichen Sprache Unglück heißt, und durch die Resignation, die es uns auferlegt, wir um so vollständiger vom Irdischen werden abgezogen werden, und desto mehr Sammlung, desto mehr allgemeines Interesse für die Betrachtuug der Ideen und ihrer Herrschaft in unserm eigenen Innern wie in der äußern Welt, also für das ewige Leben in seinem reinen Lichte und für die Erkenntnis Gottes und Jesu Christi bei uns zurückbleiben wird. Es bleiben dem Menschen auch die religiösen Tröstungen, welche uns eine Hoffnung für die Zukunft eröffnen, und alle Furcht bannen. Denn die göttliche Vorsehung reicht unter allen Umständen weit genug, daß der Sittliche immer noch durch seine Kraft und Anstrengung so viel finden kann als nötig ist, um im Leben sich zu halten und zu behaupten. Zum mindesten bleibt ihm die Erwartung, daß das Jenseits die Trennungen derer, die schon hier in einer Gemeinschaft des sittlichen Geistes standen, wieder aufheben, die Unbilligkeiten des Diesseits ausgleichen und die Verschiedenheit der irdischen Loose gar sehr vermindern werde. Und diese köstlichen Mittel der göttlichen Gnade, die die christliche Heilslehre noch durch spezielle Veranstaltungen vermehrt, . . . lassen sich durch nichts ersetzen. Sie vermögen das Übel zu mildern, wie es sonst nichts vermag. Sie geben Freudigkeit und Zuversicht im Leiden. Sie stärken und halten aufrecht auch in den bittersten Kämpfen und Unbilden dieses Lebens. Grundlegung, § 17, S. 398.

wirklichen und gedachten Handelns zu verhüten, und es sind Gefühle, Phantasieen, die ohne genügende Vorbildung des Gedankenkreises, durch leere Worte statt durch ein Erleben angeregt werden oder die sich bloß an äußere Gewohnheiten anlehnen, wegen ihrer Verworrenheit und ihres fortwirkenden verwirrenden Einflusses ebenso zu fürchten, wie Worte ohne Gedanken. Dagegen werden systematische und deshalb einstimmige, sich gegenseitig fördernde, es werden methodisch durchgebildete Gedanken bei allem Thun so zusammenströmen, daß eine umfassende Einsicht zu voller Deutlichkeit und der Wille zu voller Stärke sich erhebt.

Das wirkliche Handeln muß durch eine so weit als möglich fortgesetzte Erweiterung von Umgang und Erfahrung unterstützt werden, und darin kann nur eine durch das wahre Interesse selbst bestimmte Beschränkung stattfinden; denn dieses widmet sich nicht auch dem völlig Gleichgültigen, dem Verwerflichen und Unwürdigen, es will nicht alles gesehen und mitgemacht haben, von manchem Umgange hält es sich absichtlich zurück, andern, dem es sich nicht zu entziehen vermag, fürchtet es. Abgesehen von solchen Beschränkungen, muß das Handeln in der That immer weiter ausgebreitet werden, insbesondere auch, indem der Zögling an dem Faden der Konzentrationsreihe für die individuellen Vorarbeiten zu seinem künftigen Berufe die Grundlage aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit mit allen wesentlichen Verschiedenheiten und Eigentümlichkeiten in den Behandlungsarten der dadurch dem Menschen gestellten Aufgaben kennen lernt. Je mehr wir erfahren und erleben, desto weniger fehlt unserm Denken und Darstellen der lebendige Hintergrund eigener Erfahrung und Erlebnisse, der bewirkt, daß es um so anschaulicher, durchsichtiger, und folglich auch um so fesselnder und packender wird, und je reicher der Hintergrund eigener Gedanken und Gefühle ist, auf dem unser Handeln ruht, desto entschiedener und zuversichtlicher wird es sich auch gestalten.

Wie sehr sich aber auch das wirkliche Handeln ausbreiten mag, es ist doch immer an die Gelegenheiten des Handelns gewiesen, die dem Individuum offen stehen, es ist deshalb notwendig beschränkt und einseitig, wie alles individuelle Streben. *Um so mehr ist das phantasierte Handeln zu pflegen*, sowohl außerhalb des Unterrichts im Durchdenken und Besprechen aller möglichen Lebensverhältnisse mit Rücksicht darauf, wie darin zu handeln ist, als bei einem Unterrichte der Lektüre, der Geschichte und Poesie, der von den einfachsten Verhältnissen zu den verwickelteren aufsteigt und den Zögling

in die Lage der handelnden Personen, oder in einen gedachten Wechselverkehr mit ihnen (bei Campe selbst durch Briefe) versetzt. Das phantasierte Handeln hat vor dem wirklichen Handeln einen großen Vorzug, wie auch das gedachte, nämlich das in der Erinnerung fortlebende Glück wegen seiner Dauer für das Gemüt wertvoller ist, als das im Augenblicke des Genusses erlöschende, welches man wirklich erlebe und das der Pessimismus allein im Auge hat. Der Vorzug des phantasierten Handels von dem wirklichen Handeln besteht darin, daß bei jenem viel eher erschöpfende Ueberlegungen angestellt werden können, und folglich aus ihm viel zuverlässiger ein richtiges Handeln hervorgeht, das dann auch dem Charakter die rechten Züge einprägt; umgekehrt setzen sich ja darin falsche Züge fest, wenn das Ueberlegen und Handeln unvollkommner ist. Deshalb kommt es nicht bloß darauf an, daß der Zögling überhaupt zum Handeln angeregt, es muß auch dafür gesorgt sein, daß ihm ein richtiges Handeln möglich gemacht werde, und dazu ist Schulung der Phantasie notwendig, die es verschmähen muß, sich an Niedriges, Bedeutungsloses oder auch nur Maßloses hinzugeben. An jeder Schulung fehlt es aber, wo sich regellose Einbildungsvorstellungen in tollen Streichen, Abenteuern und Irrfahrten äußern können,[21]) wo überhaupt nur Handeln nach Laune und Einfällen (S. 397) möglich ist, oder auch nur Ueberschwenglichkeit in der Ausdrucksweise geduldet wird. Das phantasierte Handeln gelingt auch viel leichter als das wirkliche, Hemmungen und Widerstreit lassen sich in Gedanken doch viel leichter überwinden, als im wirklichen Leben, Mittel und Kräfte lassen sich dort viel leichter herbeischaffen, und das phantasierte Handeln hilft folglich dazu, daß das Wollen bei dem Zöglinge rascher fortschreitet und sein Reichtum, seine Energie rascher bei ihm wächst. Je mehr man sich aber in Gedanken hat richtig handeln sehen, um so eher handelt man dann auch, wie schon beim Gesinnungsunterrichte bemerkt worden ist,[22]) im wirklichen Leben richtig, daher das wahre Wort Goethes in Hermann und Dorothea: Das charaktervolle Handeln „reife besser im Stillen," als „im Geräusch des Lebens," „im Strom der Welt," dem er im Tasso den Vorzug zuerteilt. Wer dort sich nicht hinreichend vorbereitet hat oder auch nur zu zeitig aus den engern Kreisen des Lebens hinübertritt in die weitern, besitzt leicht zum wenigsten nicht genug Widerstandskraft

---

[21]) Rousseaus Leben S. XII ff.

[22]) Vgl. § 21 die Hauptfächer des Unterrichts S. 191.

gegenüber den seinen Grundsätzen drohenden Gefahren, oder vermag den vermehrten und vielleicht entgegengesetzten oder auch nur höheren Anforderungen noch nicht gleichmäßig zu genügen. Hat es ihm aber an jener Vorbereitung gefehlt, so werden allerdings die größeren Anstrengungen und der Kampf (S. 405), wozu er im „Geräusch des Lebens“ herausgefordert wird, seinen charaktervollen Willen nur noch mehr verstärken. Ueberdies ist die Vielseitigkeit des Überlegens und der Reichtum, sei es auch nur an gedachtem Handeln, es ist der Reichtum und die Vielseitigkeit der Gedankenthätigkeit überhaupt ein zuverlässiger Schutz gegen aufkeimende und wuchernde Begierden, die sich so leicht an die Stelle eines echten, reinen Interesses drängen und die nirgends dem Wollen zu Grunde liegen sollen.

Auf diese Weise wird jedoch zunächst nur der sogenannte objektive Charakter bei dem Zöglinge begründet. Aus ihm muß, wenn die unmittelbare Charakterbildung fortschreiten soll, ein besonderer Gedankenkreis hervorgehoben werden, der die subjektive Seite des Charakters ausmacht und in dem eine reine und klare Beurteilung des Rechten und Guten für sich enthalten ist, aber verbunden mit dem notwendigen theoretischen Wissen der praktischen Klugheit und des praktischen Verstandes, woraus durch die Benutzung der rechten Mittel das Können im Dienste der Zwecke hervorgehen kann.[23]) Soll die Beurteilung die volle Wärme haben, so muß sie aus einzelnen Beispielen des Lebens, der Geschichte, der Lektüre, überhaupt aus solchen Verhältnissen herausgebildet sein, in denen der Zögling wirklich oder phantasierend gehandelt und folglich die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat.[24]) Die Beispiele müssen auch in der Erinnerung erhalten bleiben und deshalb in die Unterhaltung hineingezogen werden, während schlechte Beispiele, die Zöglinge erlebt haben und von denen sie vielleicht

---

[23]) Vgl. Ethik, § 23 Tugend und Sittlichkeit S. 458, sowie Herbart, (Pädag. Schriften II. Seite 577): (Denjenigen Theil seines Wollens, welchen er (der Mensch) in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den objektiven Teil des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muß zum Unterschiede von jenem der subjektive Teil des Charakters heißen.“ S. auch Stoy, Encyklopädie ꝛc. S. 88: „Da die Psychologie in dem Begriffe des Charakters zwei Faktoren unterscheidet, das auf die äußern Objekte sich beziehende und das auf das eigene Innere sich richtende Wollen, so teilt sich die Thätigkeit der Führung zunächst nach zwei Richtungen, in die Sorge für das objektive Wollen und in die für das subjektive.“

[24]) Vgl. Ethik, S, 112, Thrändorf, Stellung des Religionsunterrichts S. 40 ff.; Wohlrabe, Gewissen und Gewissensbildung S. 51.

selbst sprechen wollen, zurückzudrängen und abzuweisen sind, damit das Böse unterdrückt bleibe und damit an Stärke verliere. Am wenigsten dürfen Nachforschungen über die zweite Art der Beispiele angestellt werden, aus welchem Zwecke es immerhin geschehen mag. Soll ferner die Beurteilung die volle Stärke haben, so muß sie durch eine religiöse Gesinnung getragen werden, der das Gute als realisierbar und das Streben darnach als nicht vergeblich erscheint, und die fortwährend Nahrung aus dem Kultus in den engeren Kreisen der Familie, der Schule erhält, wo zwar weniger Affekt, aber eben deshalb größere Innigkeit des Gefühls erreicht werden kann, als in dem öffentlichen Kultus. Ist sie dort einmal stark und fest geworden, so regt dann auch der öffentliche Kultus, in den der Privatkultus überführen soll, den Affekt weniger an. Ohne die Voraussetzung objektiver Gebetserhörung innerhalb der Grenzen des allgemeinen Weltplanes und der dem einzelnen gesetzten Bestimmung ist freilich überhaupt die Religion nicht geeignet, die Kraft des Willens wesentlich zu verstärken; dann läßt sich die Religion ersetzen.[25]) Die ethisch-praktische Beurteilung muß weiter durch Persönlichkeiten getragen werden, die dem Zöglinge nahestehen, mit denen er in Liebe, Freundschaft[26]) oder durch das Gefühl der Autorität verbunden ist, oder in die er sich durch eine biographische Lieblingslektüre ganz versenkt, durch Persönlichkeiten, die ihm als Muster dienen können, die ihm das so vollkommen als möglich vor Augen stellen, was die ethisch-religiöse Beurteilung und der in ihrem Dienste stehende praktische Querstand fordert.[27]) Sie müssen den

---

[25]) Dazu kommt, was Ethik, S. 455 ausgeführt ist und worauf auch v. Zezschwitz (Pädagogik S. 223) hinweist: „Wo das Gewissen ohne religiöse Pflege oder doch ohne bewußtes Erschließen gegen den real göttlichen Hintergrund geblieben ist, von dem dasselbe als psychologisches Phänomen Zeugnis ablegt, vollendet sich am Menschen die höchste innere Pädagogik nicht nach dem geschichtlichen Musterbilde des Gesetzes an der Menschheit, die das Gewissen am Einzelnen erfüllen soll (Röm 2, 14 ff. vgl. 3, 20)."

[26]) Über Hindernisse der Freundschaft s. Grundlegung § 9, S. 259, über die Wirkung der Freundschaft ibid. §. 18. S. 423, Wesen und Beispiele der Freundschaft Lazarus, Leben der Seele III, 249 ff.

[27]) Am besten ist es natürlich, wenn der Erzieher, der Lehrer selbst dem Zöglinge ein Vorbild auch in sittlicher Beziehung sein kann. „Sein Widerwillen gegen jede Gemeinheit und Sünde, seine Wahrhaftigkeit und Bescheidenheit seine Gewissenhaftigkeit und Milde, seine Demut und sein Gottvertrauen, sein Durchdrungensein vom Geiste Christi, das Wohlwollen, mit dem er auf jede einigermaßen begründete Bemerkung eingeht, und jedes Talent mit sichtbarer Freude anerkennt, seine Vereinigung des weltlichem Wissens mit sittlich-religiösen Gedanken, seine Be-

Zögling dabei festhalten und ihm sein eigenes Gewissen gleichsam objektivieren, nachdem die leitenden Grundsätze als Regeln für einzelne Fälle, als Gesetze für verwandte Fälle in annähernd allgemeinen Begriffen von ihm abgeleitet und vielleicht auch durch Gedächtnissprüche als Grundfesten moralischer Wahrheit und praktischer Lebensklugheit (Herder) fixiert worden sind, wie sie die Bibel, die volkstümliche Litteratur und Rede, die Klassiker der alten und neuen Zeit darbieten. Ein Glück ist es dann für seine Charakterbildung, wenn diese Grundsätze schon für seinen objektiven Charakter festgestanden haben und er häufig darnach gehandelt hat. Damit ist der Grund zu einem starken Charakter bei ihm gelegt.

Aber trotzdem muß noch etwas bei ihm hinzukommen, wenn er nicht bloß das Produkt der äußern Lebensverhältnisse, wenn sein Charakter das Resultat seines eigenen reifen Nachdenkens sein soll: es muß noch der Prozeß der innern Wiedergeburt bei ihm durchgeführt werden, d. i. alle Willenszüge, die sich in seinem objektiven

---

geisterung für die idealen Zwecke der Gesellschaft wie seine Unterwürfigkeit unter die gesellschaftlichen Naturgesetze, kurz alle zu einem sittlich-religiösen Charakter gehörenden Züge, die in der Persönlichkeit des Lehrers hervortreten, — sie können in derselben Weise wie sein Ordnungssinn die allerwichtigsten Vorstellungen in das kindliche Gemüth werfen, die zugleich fähig sind, eine zündende, Gleiches zeugende, Macht darin auszuüben. Seine ganze Haltung, seine Erscheinung, sein Blick und Ausdruck, die gesammte Darstellung seines Innern können in gleicher Weise dazu beitragen, daß das Böse wie das Gute dem Zöglinge im rechten Lichte erscheint, und jenes einen abstoßenden, dieses einen anziehenden, gewinnenden Eindruck auf ihn hervorbringt, wodurch die Ausbildung einer moralischen Denkart und Willensentschlossenheit in ihm befördert wird. Alles das hat wohl den größten Einfluß auf die frühere Jugend, weil in ihr noch wenig widerstrebende Kräfte vorhanden sind, und je jünger deshalb ein Knabe ist, um so mehr bildet er sich an der Person des Erziehers heran, um ein ganzer Mann zu werden. Aber ein Unterricht durch lebendiges Beispiel wirkt überhaupt wegen seiner eindringenden Anschaulichkeit immer stärker und anhaltender, als ein moralisches Lehren durch Worte und Begriffe, und die Lebensgeschichte manches Lehrers, der durch sein Beispiel seinem Zöglinge voranleuchtete, wie die Jugendgeschichte vieler trefflichen Männer, die einen solchen Lehrer hatten, liefert hierfür Belege. Und wenn es die Vorsehung für nötig erachtet hat, daß der ganzen Menschheit ein konkretes Tugendbild voranleuchte, wievielnotwendiger muß es sein, daß dem Alter der Kindheit und Jugend jede Tugend persönlich erscheine! Bei ihr muß am meisten die Begeisterung für die Ideale der Geistesschönheit und Tugend verschmolzen sein mit der hingebenden Liebe und Pietät gegen den, in welchem diese Ideale für sie verkörpert sind." Grundlegung § 5. Der Umfang des Unterrichts S. 143.

Charakter festgesetzt haben, und alle übrigen natürlichen Regungen, die darin enthalten sind, müssen an dem Gedankenkreise seines subjektiven Charakters darauf geprüft werden, ob und wie weit sie im Dienste des sittlich-religiösen Lebens stehen. Soweit sie wirklich darin stehen, müssen sie ausdrücklich von ihm anerkannt und bestätigt werden. Was zu einem großen Teile der Naturnotwendigkeit, Gewöhnung und fremder Wille aus ihm gemacht haben, wird dann in ein Werk seiner freien Intelligenz und Wahl umgeschaffen. Den Resultaten seines Denkens merkt man dann nicht mehr den Einfluß seiner individuellen Stellung im Leben an, und bei dem durchgebildeten Charakter (z. B. als einem Herrn auch des Sabbats nach biblischer Ethik) kann das sogar zu rationell begründeten Ausnahmen von erworbenen Lebensgesetzen führen, wenn er sich zugleich um so mehr selbst beherrschen lernt; denn mit jeder abgelegten Geistesfessel müssen wir ja (nach Goethe) die Pflicht größter Selbstbeherrschung auf uns nehmen. So weit aber die Regungen seines Innern nicht im Dienste des sittlich-religiösen Lebens stehen, müssen sie ausgerottet d. i. so weit unterdrückt werden, daß ihnen fernerhin keine Hoffnung des Aufsteigens im Bewußtsein bleibt.[28]) Wird das erreicht, so vollendet sich dadurch die Würde der Persönlichkeit, indem das Ganze des objektiven Charakters denselben obersten Grundsätzen des subjectiven Charakters unterworfen wird, und die Bestätigung des rechten Wollens, wie der Einklang alles Wollens befestigt dasselbe.[29]) Es muß dann weiterhin die Wachsamkeit beobachtet werden, daß die spätern Äußerungen des Charakters in derselben Richtung liegen, die durch den Prozeß der Wiedergeburt vorgezeichnet ist. Die hier notwendige Selbstprüfung und Selbstbeobachtung darf nur nicht früher eintreten wollen, als sich Maximen wirklich gebildet haben, und sie darf nicht mit Hülfe eines regelmäßigen Tagebuchs geübt werden, sondern sie muß im großen nur von Zeit zu Zeit und außerdem in Bezug auf bestimmte hervorragende Fälle stattfinden. Sonst verwirrt sie leicht mehr (nach Kant), als sie aufhellt, wegen der Schwierigkeiten, womit sie verknüpft ist. Ihr muß nur durch Beobachtungen an

[28]) Über die innere Wiedergeburt vgl. Ethik. S. 460.

[29]) Vgl. Herbart WW. VI, S. 362 „der seine treffliche Darstellung der innern Geschichte des Willens mit der anschaulichen Vorstellung krönt, daß zuletzt gleichsam ein „Senat“ von Grundsätzen, angesammelt auf dem Wege des Gedächtnisses des Willens, auf der Reifestufe des verständigen Wollens über alles neue Wollen mit traditionell gesicherter Abstimmung entscheide.“ (v. Zezschwitz, Päd. S. 168.)

an andern wirklichen und poetischen Persönlichkeiten, die genau erörtert werden, vorbereitet sein, und sein Tagebuch darf nicht mehr enthalten als Erfahrungen und Erlebnisse, höchstens mit einem kurzen Urteil darüber verbunden. Die Selbstprüfung aber und die dadurch eingeleitete innere Wiedergeburt, die wachsame Selbstbeobachtung, wie alles Handeln bildenden, aus einer Steigerung des ersteren hervorgehenden Fordern (die Anforderungen enthaltend), die wir vor allem wirklichen Handeln und Arbeiten an uns selbst und an das Leben, die Umgebung machen, sind nichts anderes als *Apperceptionsprozesse*, die einen bestimmten Einfluß auf das Innere ausüben, und deshalb gewähren die streng durchgeführten Apperceptionen alles unterrichtlichen Lernens eine so überaus wichtige Vorbereitung für die Charakterbildung. Allerdings wird der Charakter, je konsequenter er sich durchbildet, um so gewisser *in einen Kampf* mit sich selbst verwickelt; denn die falschen Einbildungen, die Neigungen, Begierden, Willensregungen, die in Widerspruch zu dem sittlich-religiösen Normen und der verständig-vernünftigen Überlegung stehen, weichen nicht ohne weiteres zurück; der Charakter muß vielmehr einen Zwang gegen sich selbst ausüben. Wenn dabei seine Entscheidungen von der subjektiven Seite aus mit denen seiner objektiven Sphäre zusammenstimmen, so verstärkt er sich noch mehr, und es entsteht dann die volle Charakterstärke des sittlich-religiösen Lebens.[30]) Dahin sollen nun wohl die sogenannten schönen Seelen, deren Natur schon durchaus in der Richtung des objektiv Guten und Zweckmäßigen liegt, ohne Kampf gelangen. Aber eben deshalb sind sie sehr proplematischer Art, und wenn man sie ausnimmt, so ist das Ziel nur in einem *sehr langsamen und ganz allmählich fortschreitenden Entwicklungsprozesse* erreichbar, den ein jeder durch den Kampf hindurch bis zu vollkommener Einheit mit sich selbst und bis zu einem unter denselben Umständen sich vollständig gleichbleibenden, beständigen, schon vor seiner Äußerung dem Wesen nach deutlich erkennbaren Wollen und Nichtwollen durchlaufen muß, wenn ihm die

---

[30]) „Hiermit wird der *Charakter* zu „einer solchen zweckmäßigen Geistesorganisation, wobei die vernünftige Einsicht eine monarchische Gewalt ausübt und alle andern Gedanken, Triebe und Begierden sich dienstbar macht" (*Vogt*), und eine ebensolche Geistesorganisation muß auch *in die gesellschaftliche Tugend* kommen, so daß die vernünftige Einsicht in den herrschenden Anschauungen und Ehrenpunkten, in den herrschenden Sitten und Gewohnheiten zu einer monarchischen Gewalt gelangt." *Ethik* S. 461.

Erreichung des Ziels überhaupt gelingt[31]) Um so mehr sind noch eine Menge nähere Bestimmungen nötig. Einiges davon davon stellen wir in unserem Schlußparagraphen zusammen.

---

[31]) „Der Prozeß der innern Wiedergeburt kann natürlich durch eine innere Revolution zur Überwindung des Bösen nicht ersetzt werden, die Kant, durch seine gänzlich unzureichende Psychologie verleitet, an die Stelle der Wiedergeburt, wie an die Stelle einer methodischen Erziehung, setzen wollte" — wenn auch zur, innern Umkehr „oft schon eine einzelne Besinnung, ein einzelnes entscheidendes Ereigniß plötzlich, uns selbst überraschend, etwa wie bei Paulus, bei Luther den Anstoß geben kann, wobei uns über unsern innern Zustand, wie man sagt, die Schuppen von den Augen fallen und das Licht durch die Wolken bricht." Ethik, S. 460.

§ 29.

Spezielle Richtung der Charakterbildung.

Den Geistesthätigkeiten, die von der subjektiven Seite des Charakters aus im Zöglinge erzeugt werden, seiner Selbstprüfung, der Neuerzeugung seines Innern, der Wachsamkeit über sich dem Selbstkampf mit allem, was in seinem Innern den eigenen Grundsätzen entgegen ist, kann es an Wahrhaftigkeit gegen sich selbst fehlen, er mag sich dann einen Irrtum nicht eingestehen, zu einer Wahrheit sich nicht bekennen. Es kann ferner an der Gewissenhaftigkeit fehlen, welche sich scheut, Mißverhältnisse zu seinen Überzeugungen zu ignorieren und fortbestehen zu lassen; es kann an Ausdauer und Energie fehlen, eine Menge absichtlicher und unabsichtlicher Selbsttäuschungen können sich einmischen. Solche Selbsttäuschungen werden sehr begünstigt durch unkritische Aufzeichnungen über die eigene Vergangenheit, wie sie Rousseau in den Bekenntnissen geliefert hat. Es verschieben und verwischen sich so leicht die Ereignisse, oder es entstehen Lücken in der Erinnerung, und man läßt sich gern verleiten, sie durch Einbildungen auszufüllen, so daß Wahrheit und Dichtung entsteht.[1]) Oder man verteilt Lob und Tadel falsch, wenn man selbst dabei in Betracht kommt, man setzt sie wenigstens nicht in das richtige Verhältnis zu einander.[2]) Dadurch leiden Objektivität und Treue. Die Verfälschungen sind dann von der schlimmsten Art, wenn sie durch Fehler des Selbstgefühls veranlaßt werden, die immer sogar tendenziösen Darstellungen führen, wenn sie einen Einfluß auf das Streben gewinnen. Solche Darstellungen sind das äußerste Gegenteil von naiven, deren Inhalt noch nicht einmal Gegenstand der Selbstbeobachtung geworden ist. Aber für alle Charakterbildung werden solche Fehler verhängnisvoll. Die Entwicklung des Charakters führt nämlich fortwährend dahin, daß man sich selbst auffaßt und beurteilt, und dabei entsteht Selbstgefühl,[3]) das immer

[1]) Rousseaus Leben S. XII.

[2]) A. a. O. S. VIII.

[3]) Vgl. Volkmann, Psychologie II, S. 362.

tief ist, sofern es aus einem weitverzweigten Ich aufsteigt.[4]) Für das Wollen und Nichtwollen des Charakters ist es auch von der entscheidendsten Wichtigkeit, daß man genau weiß, was man selbst ist und was man kann,[5]) und wenn dabei ein erhöhtes Selbstgefühl entsteht, das diesem Maße entspricht, so ist das Stolz, aber ein berechtigter, auf den man nicht verzichten soll. Überschreitet aber das Selbstgefühl jenes Maß, so ist ein solches zu sehr gesteigerte Selbstgefühl ein falscher Stolz, und schon dieser wirkt gleich allen Verirrungen des Selbstgefühls schädlich, weil man so in die Gefahr gerät, zu wollen, was außerhalb der Grenzen des eigenen Wesens und Könnens liegt.[6]) Der Eingebildete legt sich mehr bei, als er hat oder ist. Der Eitle legt auf Äußerlichkeiten oder äußerliche Bestimmtheiten des Ich, wie Schönheit, Kleidung, Umgang mit vornehmen Personen, einen übertriebenen Wert, in denen er sich gern, unter Lustgefühlen bespiegelt, und er beweist dadurch Kleinlichkeit, Oberflächlichkeit und überhaupt Enge seines Gesichtskreises. Der Geck ist eitel und schreibt sich aus Einbildung sogar noch mehr zu als er hat oder ist. Er verbindet also Eitelkeit mit Einbildung, und der Windbeutel drückt das in besonders starken Farben aus. Eine Spezies der Einbildung ist moralische Einbildung, vermöge derer man, selbst bei dem Bewußtsein der eigenen Fehler und Mängel, doch zugleich annimmt, man sei besser als andere oder zeichne sich vor ihnen wenigstens durch die Eigentümlichkeit aus.[7]) Alle diese und noch gar

---

[4]) A. a. O. II, S. 365.

[5]) Vgl. v. Zezschwitz (Pädagogik S. 218): „Auf der vollen subjektiven Klarheit über das, was man wirklich weiß und was man nicht weiß, ruht aller wissenschaftliche Wahrheitssinn wie auf seinem einzig sichern Fundamente. . . : Ist aber erst das Vermögen und der diesem entsprechend berechtigte Ehrtrieb vorhanden, mit seiner Lebensarbeit der Wissenschaft als solcher zu dienen, so feiert der unbestochene Wahrheitssinn seine höchsten Triumphe, die nie ohne begleitende Rückwirkung auf sittliche Wahrhaftigkeit in aller Art der Charakterbeweisung bleiben. Alle Tendenz und persönliche Präokkupation, und wäre sie subjektiv in edelster, religiöser Weise motiviert, ist da verbannt und verpönt, wo es gilt, in einfach subjektiver Wahrhaftigkeit anzuerkennen, was jeder, freilich nur nach seiner individuellen und damit dem Irrtume unterworfenen Maße als objektiv vorliegende, durch thatsächliche Instanzen ihm bezeugte Wahrheit der Sache selber vorfindet. . . . Dem reinen Wissenschaftsgebiet aber gebührt von daher im allgemeinen die Anerkennung, daß jeder auf ihm als ein Uneingeweihter und der hohen Aufgabe nicht vollkommen würdig befundener gelten muß, der nicht persönlich unvoreingenommen Wahrheit als solche sucht und die sittliche Wahrhaftigkeit besitzt, ungescheut auszusprechen, was er als Wahrheit seinerseits gefunden zu haben glaubt."

[6]) Rousseaus Leben S IX, Anm. 1.

[7]) A. a. O. S. XI.

manche andere Fehler, die eine eindringende Spezialuntersuchung hier nachzuweisen hat,[8]) können durch ihre Stärke, wie durch ihre Verflechtung, ja schon durch die Stelle, die sie im Gemüte einnehmen, noch besonders gefährlich werden.

Aber schon lange vorher, schon in die Sphäre, wo sich das Wollen des objektiven Charakters bei unserem Zöglinge entscheiden sollte, können sich solche Fehler eingeschlichen haben, die zu entdecken und zu verbessern sind. So, wenn er keine Gelegenheit erhalten hat, sich zu geben, wie er ist, und nach seiner Neigung sich zu entscheiden, wenn er sich immer nur zurückgehalten und bei ihm überhaupt, vielleicht schon vom Spiele an, keine freie Wahl des Handelns stattgefunden hat; denn dann entscheidet sich in dieser Hinsicht auch nicht sein Wollen, weil nicht sein eigenes Interesse zu Grunde liegt, und weiterhin bildet sich in derselben Hinsicht kein Grundsatz bei ihm aus, sein Charakter gewinnt folglich nach dieser Seite keinen positiven Zusatz. Er eignet sich bloß leere, unverstandene Worte und Begriffe an und nimmt überdies oft Falsches und Verkehrtes in seinen Willen auf, was er späterhin, den Schulstaub abschüttelnd, mühsam und gewaltsam aus seinem Gemüte wieder herausreißen muß, so daß die Kraft einheitlicher Gesamtbildung und einheitlichen Gesamtwirkens geschwächt wird, weil er sein inneres und äußeres Leben öfters auf neuen Grundlagen auferbauen muß. Selbst bei Schulexcursionen muß deshalb mit Ausnahme der Zeitpunkte, wo alle zu vereinigen sind, Freiheit der Bewegung für einen jeden herrschen, und es darf keine Beschränkung der Beobachtung auf einzelne Arten von Gegenständen und Erscheinungen stattfinden. Nur müssen zuletzt die verschiedenen Gruppen von Vorstellungen, die entstanden sind, für alle und von allen zusammengefaßt werden.[9]) Ohne Freiheit der Wahl kann es bei dem Zöglinge entweder dahin kommen, daß sich sein Charakter nicht unter den Augen des Erziehers, sondern ohne dessen Wissen und Mitwirkung entscheidet, und daß dann sein wirkliches Wollen, wie bei einem versteckten Charakter, nicht offen und frei hervortritt. Oder es kann dahin kommen, daß es ihm zuletzt an Charakter selbst in Bezug auf das fehlt, was er haben, treiben und dulden will. Sein Wollen hat sich darüber, wieviel er auch in fremdem Sinne und Auftrage gehandelt hat, nicht entschieden, und er weiß folglich in diesen Beziehungen

---

[8]) Vgl. L. Strümpell, Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig 1890.

[9]) Vgl. Bartholmäi, Über Exkursionen 2c. (Jahrb. V, S. 209 ff.).

nicht, was er will oder nicht will, mag er immerhin dabei mancherlei Erfahrungen erworben haben. Oder es hat sich jede Art des Wollens für sich allein bei ihm entschieden, aber nicht im Verhältnisse zu den übrigen Arten, also nicht so, daß sie mit ihnen sicher zusammenstimmte. Er weiß dann z. B. was er haben und treiben, er weiß auch, was und wieviel er dulden will, : aber das Maß von Anstrengung und Arbeit, wozu er sich entschlossen hat, reicht für das, was er haben und treiben will, nicht aus. Es können sich ferner einzelne falsche Neigungen und Gewohnheiten zu einem kranken Elemente in seinem Innern ausbilden.[10]) Oder es kann sich Falsches in seine Grundsätze eingemischt haben, teils in Folge davon, daß die ethischen Elementarurteile Mängel, z. B. durch Verfälschung, an sich tragen, teils in Folge davon, daß in dem als verstandesmäßig notwendig und zweckmäßig Geltenden Irrtümer vorkommen. Denn beides muß seinen Einfluß auf die Grundsätze äußern. So z. B. glaubte Rousseau in einem idealisirten sinnlichen Genusse, in verhimmelter Geschlechtsliebe, das höchste Glück finden zu können — ein Glück freilich, das nur erträumt war, ein Ideal, das, weil in sich widersprechend, für ihn zu einer Quelle von Leiden ward.[11]) Fehlen die Werturteile gänzlich, so herrscht absolute Roheit des Gemütszustandes. Die Grundsätze können sich aber auch richtig gebildet haben, sie sind jedoch vielleicht in falscher Weise vereinigt, namentlich in eine falsche Rangordnung gebracht worden, so daß z. B., was herrschen sollte, zu einem untergeordneten Gesichtspunkte herabgesunken oder umgekehrt, was untergeordnet sein sollte, zur Herrschaft gelangt ist. Auf diese Weise entstehen verschiedene Arten und Grade der Verwahrlosung in sittlicher Hinsicht. Zu den schlimmsten, am wenigsten Hoffnung auf Besserung gewährenden Arten gehört es, wenn die Grundsätze selbst verdorben sind, also unsittliche Maximen Charakterzüge bilden. Von da ist nur ein leichter Uebergang zur Opposition gegen bessere Maximen die allerdings nicht gerade als solche schon erkannt sein müssen. Bei allem Bösen ist überdies Ansteckung sehr zu fürchten, weil es so viel Anknüpfungspunkte in jeder menschlichen Seele findet. Darum dürfen auch Verwahrloste, die nach Art und Grad weit voneinander abstehen, nicht in derselben Besserungsanstalt vereinigt werden. Die schlechtern Elemente nehmen sonst die bessern förmlich in die Schule

---

[10]) Über sittliche Fehler, die durch Nachnahmen entstehen, s. Hartung, Das Nachahmen (Jahrb. VII, S. 127).

[11]) Rosseaus Leben, S. XXIII.

der Sünde. Einem jeden Zögling ist dagegen ein Umgang wichtig, der die Vorstellungen unterstützt, die unterstützt werden sollen, und diejenigen hemmt, die zu hemmen sind. Sind Charakterfehler dadurch entstanden, daß der Zögling kränklich war oder Erwachsene sich zu ihm in eine falsche Beziehung gesetzt haben, so lassen sie sich nicht eher durch Einwirkung auf den Zögling methodisch behandeln, als bis diese Mißverhältnisse gehoben sind. Pathologische Zustände[12]) lassen sich auch ohne die Kenntnis der individuellen Lebensverhältnisse nicht allgemein entscheiden. Es würde sonst eine Casuistik entstehen, die von der Ethik verboten ist. Im voraus läßt sich nur auf die allgemeinen Grundsätze hinweisen, welche in Beurteilung eingreifen.

Für den objektiven Charakter handelt es sich aber nicht bloß um die Vermeidung und Ausstoßung von Fehlern, sondern ebenso sehr um die Begründung eines freien pflichtgemäßen Gehorsams*) nach allen Seiten hin, der aber nicht willkürlich auf die Probe gestellt werden darf; denn das würde die Grenzen eines erlaubten Experiments überschreiten, weil der Versuch auch mißlingen kann. Vor allem muß das Gedächtnis des Wollens bei unserem Zöglinge gesichert werden. Ein neuer Entschluß, der gefaßt werden soll, ist mit den Gründen, auf denen er ruht, sorgfältig einzuprägen und mit verwandten frühern Entschließungen, die dadurch ergänzt, unterstützt werden, in die engste Verbindung zu setzen. Man darf den Zögling nicht blindlings falschen Wegen und Zielen sich zuneigen lassen. Man darf ihn auch nicht seinem Leichtsinne überlassen, wobei das, was er will, in Vergessenheit gerät. Er muß durch Erinnerung an das, was er selbst für recht und verständig hält, angehalten er muß von allem, was ihn davon entfernen könnte, abgehalten werden. Bevor er handelt, muß er nötigenfalls darlegen, wie er zu handeln hat. Nachdem das Handeln stattgefunden, muß er es in Gedanken rekapitulieren, z. B. bei Aufträgen. So ist das rechte Handeln einzuprägen, und wenn Abweichungen davon stattgefunden haben, hat er wenigstens Rechenschaft darüber abzulegen, wie er hätte handeln sollen, unter Erneuerung des früheren Entschlusses und dessen, wovon er ge-

---

[12]) Vgl. hierzu auch H. Emminghaus, Die psychischen Störungen im Kindesalter. Tübingen. H. Laupp, sowie J. L. A. Koch, Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Ravensburg. O. Meier.

*) Im Sinne von Goethe:

— folgsam fühlt ich immer meine Seele
Am schönsten frei.

tragen sein muß. Bei Wichtigem, auch schriftliche Rechenschaft in ähnlicher Weise, wie sich Fichte selbst bei wichtigen Entschlüssen über das Pro und Contra im voraus schriftliche Rechenschaft ablegte. Wo aber das Handeln gelungen ist, ist zu gleichmäßiger Wiederholung anzuhalten, damit sich das Wollen verstärke und Festigkeit und Haltung annehme. Zu einem absichtlichen rechten Handeln kann es freilich gar nicht kommen, wenn die mittelbaren Tugenden der Ordnung, der Regelmäßigkeit und des Fleißes, der Reinlichkeit, Mäßigkeit und Schamhaftigkeit, der Sauberkeit, Genauigkeit u. s. w. nicht schon fest begründet sind. Außerdem läßt sich der Sinn für die höheren Aufgaben des sittlichen Lebens gar nicht fesseln.[13])

Rücksichtlich der appercipierenden Grundsätze unseres Zöglings ist ihm Gelegenheit zu geben und Lust dafür einzuflösen, daß er sich über sie offen ausspricht und mit denen, die für seine Erziehung sorgen wollen, darüber disputiert; denn sie müssen darauf geprüft werden, ob sie zusammenstimmen, ob sie Reinheit und Haltbarkeit besitzen. In einer Persönlichkeit darf es ja keinen Widerstreit geben, und in einer sittlichen Persönlichkeit darf nicht das bloß psychisch Stärkere entscheiden, in ihr dürfen nicht eudämonistisch-materialistische Grundsätze herrschen, denen die Weltmenschen folgen, sie darf nicht einer Autorität gehorsam sein wollen, deren Forderungen die eigene Ueberzeugung entgegen ist, sie darf sich nicht durch religiöse oder kosmopolitische Schwärmerei oder durch partikularistische Engherzigkeit leiten lassen, Weltfluch und Pessimismus müssen ihr gleichmäßig fremd sein, sie darf nicht einer Opportunitätsrücksicht folgen, z. B. das Wahre nur da auszusprechen, wo es ihr zweckmäßig scheint, statt überall, wenn auch mit aller Schonung, wo die Aufforderung, es zu bekennen, vorliegt, sie darf Zweckmäßiges nach Gründen der praktischen Klugheit nicht früher in Erwägung ziehen, als die Zwecke selbst nach absoluten Gesichtspunkten festgestellt sind, sie darf nicht einen allem ethischen Idealismus abgewendeten praktischen Verstand als ausschließliche Norm betrachten, dessen Berechnungen für sich allein so leicht täuschen und im Stiche lassen und niemals dem Willen die volle Zuversicht und Sicherheit verleihen, und so fort. Um den Zögling endlich zu veranlassen, daß er die Haltbarkeit seiner Grundsätze prüfe, müssen ihm Verwicklungen nachgewiesen werden, so daß er sie selbst fühlt, und darin müssen seine Grundsätze die Probe bestehen, sie müssen sich als durchführbar

[13]) § 159, Spezielle Regierungsmaßregeln, S. 132.

erweisen, außerdem muß er sich bestimmt fühlen, sie aufzugeben. Er darf ja nicht in Zwiespalt mit sich selbst geraten. Er darf schon nicht urteilen, er darf es nicht besser wissen wollen, wo ihm die Voraussetzungen dafür fehlen.

Weiter muß der Zögling stets die ruhige Klarheit des Gemüts besitzen oder sie muß ihm wenigstens immer so rasch als möglich, z. B. durch Beruhigung des Affekts, *zurückgegeben werden*. Sein Wollen soll ja nicht aus Begehren, sondern aus echtem Interesse hervorgehen.[14]) Außerdem würde es ihm immer an der vollsten Kraft und Ausdauer, an der vollständigen Durchbildung des Gewollten mangeln. Er darf sich auch nicht in affektvolle Zustände stürzen, er darf nicht bei den geringfügigsten Veranlassungen, wie im Finstern oder bei dem Betasten eines unschädlichen Tiers, in solche Zustände geraten, er muß warten lernen und sich an Geduld gewöhnen, wie an Bedürfnislosigkeit und Einfachheit des Lebens, die dem Geiste Raum gewähren für höhere Bestimmungen, und uns auch in die Zukunft viel unbekümmerter blicken, ja die wirkliche Not viel leichter ertragen lassen,[15]) geschweige daß an die Stelle echten, reinen Interesses Begierden bei ihm treten dürften, seien es auch nur solche der Eitelkeit, des sinnlichen Genusses, oder seien es Trägheit, Launen, Neigungen für Reize des Neuen und Auffallenden. Er darf nicht durch Affekte, z. B. der Furcht, oder durch Begierden zur Lüge verleitet werden. Ohne die ruhige Klarheit des Gemüts und ohne daß dieselbe auf sichern Gleichgewichtspunkten ruht, werden die ethischen Elementarurteile für den einzelnen und die Gesellschaft nicht vernommen, und das theoretisch Verstandesmäßige erlangt nicht das Gewicht, das ihm gebührt. Dann können sich aber auch die Grundsätze nicht richtig ge-

---

[14]) Vgl. G. *Wiget*, Das pädagogische Leben. . . . zu Hofwyl (Jahrb. XII, S. 325).

[15]) Vgl. Ethik § 19 *Verwaltungsgesellschaft*: Man soll mit Wenigem zufrieden sein können, und auch wenn man viel besitzt, für sich doch nur Wenig nötig haben. Man muß in den bescheidensten Lebensverhältnissen froh und glücklich sein können. Man darf nicht ausdrücklich nach den Höhepunkten des Lebens hinstreben und von dem Glanz der äußern Stellung sich nicht blenden lassen, wie wenn damit das Glück verbunden sei. Man darf überhaupt von großen Apparaten der Glückseligkeit und von der Fülle an äußern Glücksgütern nicht das wirkliche Glück erwarten. Es giebt auch sonst überaus wertvolle Güter, wie es Gesundheit, reiner Naturgenuß, ein glückliches Freundschafts- und Familienleben sind, und wer ein solches Gut besitzt, sollte sich unter allen Umständen reich und glücklich dünken. Ohnehin muß man ertragen lernen, man muß sich etwas versagen, ja man muß auf alles Verzicht leisten können, was nicht sicher genug in unsere eigene Macht gegeben ist und zu wenig von uns selbst abhängt."

stalten, und es kann nicht einmal zu den Vorstufen der sittlichen Freiheit kommen, welche sich an die eigene sittliche Ueberzeugung bindet. Daher ist alles zu vermeiden, was den Affekt erregt, was die Begierde wie die Verführung dazu, in der Langenweile.[16]) Es darf auch nicht eine Begierde unterdrückt werden durch Erweckung anderer. Gelegenheiten, die dazu verleiten könnten, müssen abgeschnitten werden, so die Gelegenheit zur Veruntreuung und Unredlichkeit. Denn der sittliche Gehorsam ist nicht etwa in erster Linie durch Korrektur der Abweichungen vom Rechten zu pflegen, sondern durch gewohnheitsmäßiges Rechtthun. Es müssen feste Gewohnheiten des sittlichen Handelns sich ausbilden. Darum kommt so viel darauf an, daß sich der Zögling „nur heute, nur heute nicht fangen läßt; dann ist er für die Zukunft tausendmal entgangen" (Goethe). Darum ist auch die Unschuld und Zartheit des Herzens in jeder Hinsicht so ängstlich zu schonen. Vor Gelegenheiten zu Versuchungen, die ihm schädlich werden können, ist er beharrlich zu bewahren, so lange zu befürchten ist, daß sie noch einen Reiz auf ihn ausüben können. Die guten Grundsätze müssen den schlechten, die sich von selbst bilden, zuvorkommen, und das Handeln nach jenen darf keine Schwierigkeiten machen, damit um so früher ein Gefühl dafür und eine Gewohnheit entstehe. Der Zögling soll die Welt und das Böse in ihr kennen lernen, und am wenigsten darf das Ästhetische, wie bei Plato, auf das Gute beschränkt werden (weshalb z. B. der Fluch in dem Liede aus dem 7jährigen Kriege Fridericus rex nicht zu vermeiden ist). Aber das Böse darf dem Zöglinge erst bekannt werden, wenn er sich selbst schon darüber erhaben fühlt und er es also unter sich weiß, oder er zu erkennen giebt, daß es ihm sogar antipathisch ist. Und auch dann ist noch ein energisches und wiederholtes Zurückstoßen des in den Gesichtskreis des Zöglings getretenen Bösen gar sehr am Platze. Dann kann es aber zur Schärfung seines Urteils dienen. Nur soweit braucht es ihm auch vorgeführt zu werden. Von Schönem und Gutem muß er allerdings jede Hauptart besonders kennen lernen, weil es Maßstäbe sind, die sich durch nichts ersetzen und vertreten lassen. Aber das Häßliche und Schlechte fällt von selbst auf, wenn man sein positives Gegenteil kennt. Den niedern Sinnen, namentlich dem Geschmacke liegen die Gefahren rohen Begehrens am nächsten, und alle Befriedigung natürlicher

[16]) Vgl. § 14. S. 113, sowie v. Zezschwitz (Pädagogik S. 212): „Müßiggang ist wahrhaftig aller Laster Anfang — vor allem aber Unordung und Unbotmäßigkeit in der Erziehung" . . . „Bei kleinen Kindern" ist deshalb wenigstens „für spielende Beschäftigung zu sorgen. damit nicht Unmut und Laune Platz greifen."

physiologischer Bedürfnisse ist sorgfältig zu überwachen, damit sich nichts den Vorstellungskreis Verunreinigendes anschließe. Ganz besonders gefährlich ist die Sorglosigkeit in Bezug auf Geschlechtsverhältnisse, da ihnen ein Naturtrieb zu Grunde liegt und solche Fehler, die von Seiten des Organismus Hülfen empfangen, viel mächtiger sind, als diejenigen, welche in den geselligen Verhältnissen wurzeln. Selbst flüchtige Berührung, z. B. bei biblischer, klassischer Lektüre, und jede Verletzung des Schamgefühls ist sehr zu fürchten, weil sich die schädliche Wirkung durch Erörterung nicht abstumpfen, und auch das Schamgefühl nur durch regierungsmäßige Gewohnheit sich befestigen läßt. Beim Unterrichte müssen schon die Hinweisungen auf den eigenen Körper immer nur indirekt sein, z. B. in Bezug auf Kleidung, Turnbewegungen, Gesundheit; um so mehr die Hinweisungen auf das Geschlecht, z. B. bei dem gramatischen Geschlechte, dem Gesange der Stubenvögel, bei milchgebenden Tieren. Wie große Schuld mag die Schule durch den Unterricht, durch die Unterlassung solcher Vorsicht an der Entartung der Zeit tragen! Es handelt sich hier nicht darum, derbe Worte zu vermeiden, die eher abstoßend wirken könnten, wohl aber darum, Verhältnisse, welche die Begierde reizen, und die Phantasie verderben würden, den Blicken derer, denen sie schaden könnten, nicht voreilig bloßzustellen.[17]) Bei dem Unterrichte ist es aus diesem Grunde günstig, daß sich die Zoologie früher abschließen läßt, als die übrige Naturgeschichte. Auch frühzeitige Romanlektüre stört immer (ganz abgesehen von dem S. 403 erwähnten Schaden) die ruhige Klarheit des Gemüts, weil sie sinnliche Vorstellungen und Gefühle verfrüht, und wenn dann, wie bei Rousseau, die Neigung hinzukommt, die Situationen der Romane festzuhalten und auszumalen, so wird leicht eine solche Reizbarkeit für das andere Geschlecht erzeugt, daß aller bildender Einfluß, der von ihm ausgehen könnte, unmöglich wird.[18]) Auf der andern Seite ist nicht schon die Bemühung der Jugend, hinter das Geheimnis der Geschlechtsverhältnisse zu kommen, als Verunreinigung anzusehen.

Auch Gesundheit des Körpers ist der Charakterbildung günstig, weil sie im Interesse der Stetigkeit des Wollens nicht zu

---

[17]) Hierbei ist auch „der Warnung Hamanns nicht zu vergessen, daß der Anblick schönen Marmors, der die Kunstverständigen begeistert, das Phantasieleben der Jugend am ehesten vergiften kann. Die Schrift warnt nicht umsonst im nächsten Zusammenhange mit Fleischeslust vor dem Gelüste der Augen. (v. Zezschwitz, a. a. O., S. 207.) Vgl. Volkmann I, 270.

[18]) Rousseaus Leben, S. XVIII.

viel Rücksichtnahmen und Ausnahmefälle gestatten darf,[19]) und für sie giebt es, z. B. in Bezug auf Affekte, Stetigkeit des Thuns, auch sonst günstige und ungünstige körperliche Dispositionen. Aber alle übermäßige Steigerung des Begehrens, ja jede Einseitigkeit des Strebens, alles Versagen untadelhafter Wünsche, alle Störung berechtigten Verlangens führt dem Laster der Leidenschaft entgegen, dem Gegenpole von Vernunft, sittlicher Freiheit und Tugend.[20]) Schon Wünsche gewinnen Stärke durch Befriedigung, und die Begierde wächst auch dann, wenn man, wie von *Rousseau* gesagt wird, vermöge einer Art weiblichen Charakterzugs leiser auftritt und vor aller Befriedigung auf halbem Wege stehen bleibt. Den sichersten positiven Schutz für Klarheit des Gemüts gewährt *regelmäßige* und *fesselnde Arbeit*, bei der man sich auch in Bezug auf begleitende Nebenumstände wohl fühlen kann. So wirkt sie zunächst schon wegen des beschränkenden, disziplinierenden Einflusses der Beschäftigung überhaupt, und dann aber auch, weil alle Arbeit ihrer Natur nach streng gesetzmäßig nach einer Reihenfolge bestimmter, wenn auch kombinierter Glieder fortschreiten muß, was der Klarheit natürlich günstig ist. Daher dürfen

---

[19]) Vgl. *Ethik* § 25 Sittliches Gut und mittelbare Tugend S. 493: „Eine mittelbare Tugend ist z. B. auch der zur andern Natur, d. i. gewohnheitsmäßig gewordene Wille eines Menschen, sein physisches Leben nicht zu zerstören oder zu untergraben, sondern es zu pflegen, wie es den Regeln der Diätetik und Gymnastik entspricht, damit dem Körper *Gesundheit*, *Kraft* und die Ergänzung der Kraft *Gewandtheit*, erhalten bleiben. Es kommt für alle Thätigkeit des Geistes gar sehr darauf an, daß seine Wechselwirkung mit dem physischen Organismus keine Störung erleide, und der Leib ein geschicktes und wirksames Werkzeug für den Geist werde und bleibe."

[20]) Vgl. *Ethik* § 25, S. 403: „Eine mittelbare Tugend ist ferner die Gewöhnung an eine solche Befriedigung oder Beschränkung des natürlichen Begehrens und Bedürfnisses, daß keine Mißverhältnisse entstehen. Statt diese bei dem Genusse zu vermeiden, hielten die Cyniker mit Unrecht alles Genießen für verwerflich oder bedenklich, das nur an sich indifferent ist. Ebenso galt den Stoikern Lust und Schmerz als schlechthin gleichgültig, wo nicht als naturwidrig, und zu den Verirrungen auf dem Boden des Christentums gehörte es, durch mönchische Askese und Kasteiung das sinnliche Streben ertöten zu wollen; denn Leib und Materie wurden als die Quellen des Bösen angesehen. Aber *Mäßigkeit*, *Entsagung* in Bezug auf Entbehrliches, Befreiung von künstlichen Bedürfnissen, welche schon die Cyniker gleichfalls empfehlen, sind in der That sehr notwendig, damit man sich ungehindert den sittlichen Ideen hingeben könne. *Ohne Mäßigkeit und Keuschheit, ohne daß man die fleischlichen Lüste abthut, kommt ein Heer von Übeln und sittlichen Mißverhältnissen über einen Menschen.*"

nicht Verzärtelungen, Trägheit, Faulheit den Zögling von den Anstrengungen der Arbeit fern halten.[21]) Deren wohlthätige Wirkung für die Klarheit des Gemüts darf freilich auch nicht durch Einmischung von Gefühlen der Eitelkeit, falschen Stolzes aufgehoben werden. Werden diese Verirrungen fern gehalten, so ist es gerade die Arbeit, welche das Selbstgefühl sicher reguliert und vor Ueberschätzung, vollends vor der Ueberschwänglichkeit schwärmerischer und phantastischer Naturen bewahrt.[22]) Angemessene Arbeit und eine nicht zerstreuende oder sogar aufreibende, sondern erhebende Erholung, wie Aufenthalt in der freien Natur (in der wir uns namentlich auch frei fühlen von dem gesellschaftlichen Drucke), Sonntagsfeier, gute Lektüre, tragen ferner dazu bei, daß sich der Zögling an ein ruhiges Verweilen gewöhnt und sich deshalb seine Gedanken sammeln, formen und konsolidieren, statt unstät ins Unbestimmte hin und ziellos umherzuschweifen, sei es mit Ortsveränderung, wie bei Rousseau, sei es ohne Ortsveränderung. So kommt auch der Zögling am gewissesten in eine feste, vorherrschende Richtung bei seinem Denken und Streben, statt immer anderes und anderes bloß zu versuchen oder immer neue Ansätze zur Gewinnung bleibender, wertvoller Resultate zu machen, aber, ehe sie erreicht sind, abzubrechen.

Grundsätze, die der Zögling erworben hat, wendet er darum noch nicht richtig an. Er lernt das am ersten bei ihrer Übertragung auf andere, weil er dabei am wenigsten auf Widerstand stößt und die Anwendung folglich am

---

21) „Arbeiten lernen ist der pädagogisch viel höher stehende Zweck als der didaktische Fortschritt für sich. Arbeiten lernen, zuletzt aus selbständigem Triebe, mit der Stetigkeit, die nicht wechselt nach Launen der Tage und Liebhabereien; arbeiten lernen bis zum Opfer von anderweitiger Neigung und sonst willkommenen Zerstreuungen, — arbeiten lernen mit dem Einsatze aller Kraft ist die Naturschule des verständigen und sittlichen Willens vom Knaben- bis zum Jünglingsalter und erweckt ganz ebenso wie körperliche Kraftleistungen auf früher Jugendstufe ein Gefühl erwachender Männlichkeit.“ (v. Zezschwitz, Päd. S. 214).

22) „Soweit ungezügeltes Phansieleben waltet, herrscht geradezu Selbsttäuschung statt alles einfachen Wahrheitssinns und Urteils. Nicht minder klar ist, daß wo keine innere Ordnung in dem Gefühlsleben waltet, volle innere Wahrhaftigkeit in dem Maße unmöglich ist, als aller Gefühlsregung an sich ein gewisses Dunkel des Naturgrundes eignet, mit entsprechender Unsicherheit in ihren sittlichen Wirkungen. Phantasie- und Gefühlsmenschen bringen es als solche nie zu voller Wahrhaftigkeit vor und in sich selbst: ein Erfahrungssatz, der seine volle Bestätigung erst auf dem Gebiete des religiösen Lebens findet, wo doch der gute Wille vorhanden zu sein pflegt, dem Gewissen nachzuleben.“ (v. Zezschwitz. a. a. O. S. 219).

leichtesten gelingt. Freilich darf er nicht dabei stehen bleiben, bloß von Grundsätzen zu sprechen und ihnen höchstens andere zu unterwerfen. Er muß sich auch auf sich selbst zurückbeziehen.[23]) Die Grundsätze zu kennen, ihre Gültigkeit und Notwendigkeit einzusehen und doch vielleicht aufs rücksichtsloseste von ihnen abzuweichen, ist der Anfang des eigentlichen Bösen, d. i. desjenigen, das nicht bloß aus Schwäche und Mangelhaftigkeit von Wille und Einsicht entspringt, sondern aus dem Widerstreit des Willens mit der besseren Einsicht. Das ist die schlimmste Art der Verwahrlosung in sittlicher Hinsicht. Davor ist unser Zögling aufs allerernstlichste zu bewahren. Freilich muß er auch bei dem Kampfe, in den er durch das Anhalten zur Befolgung seiner Grundsätze verwickelt wird, Unterstützung finden. Denn was bei ihm durch Selbstbeherrschung unterdrückt und gezügelt werden soll, muß in einer Summe von Vorstellungsreihen, in einer Reihe von höheren Interessen und Entschlüssen das nötige Gegengewicht haben. Gerade hier bedarf er wiederum der Vorbilder, wie der Stütze der Freundschaft. Gerade hier ist es notwendig, daß die Grundbedingung aller gelingenden und heilsamen erziehenden Einwirkung erfüllt sei: es muß volles, unbedingtes gegenseitiges Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling herrschen, ein Vertrauen, das von Seiten des Erziehers weder durch ein gerechtfertigtes Mißtrauen, noch durch das verleumderische Mißtrauen auf Vermutung hin, oder auch nur durch vorzeitige Voraussetzung von Falschem bei dem Zöglinge zerstört sein darf, und das der Erzieher unter allen Umständen immer erwidern muß, wenn der Zögling auch nur an den dürftigsten Anzeichen zu erkennen giebt, daß er sich anschließen oder wieder anschließen will.[24])

Auf Grund wechselseitigen Vertrauens muß alles, was im Bewußtsein des Zöglings zu sinken droht und doch darin unverrückt da stehen soll, vom Erzieher gehoben und gestützt werden. Die Verhältnisse müssen mit dem Zöglinge

---

[23]) Falsche und schlechte Grundsätze lernt man allerdings leicht auf sich zurückbeziehen, weil Falsches und Schlechtes uns immer nahe steht. So hatte Rousseau für andere stehlen gelernt, und die eingeübte Fertigkeit wandte er dann bald genug zu seinem eigenen Vorteile an. (Ziller.)

[24]) Die unbedingte Offenheit des Herzens und Gewissens sich zu erhalten, wie durch mitleidige Teilnahme so durch Mut und Kraft des Willenssieges erweckende Zusprache, muß als oberster Grundsatz gelten. (v. Zezschwitz, Pädagogik S. 208.)

durchgesprochen, sie müssen ihm mit Rücksicht auf die Grundsätze zurechtgelegt werden. Insbesondere muß er zu Rückblicken und Vorblicken auf kürzere und längere Zeitabschnitte und zur Erneuerung oder Weiterführung schon angestellter Betrachtungen über sich selbst, schon gefaßter Vorsätze veranlaßt werden. Jeder Tag, jeder größere Abschnitt des Schullebens, jedes Jahr, jede Reise, jede umfassendere zusammenhängende Thätigkeit muß damit begonnen und beschlossen werden.[25])

Läßt sich der Zögling bei dem, was der praktische Verstand vorschreibt, nicht im voraus warnen, so muß er die natürlichen Folgen seines verkehrten Handelns empfinden und scheuen lernen, namentlich durch die sog. witzigenden d. i. Klugheit lehrenden, oder pädagogischen Strafen, die den Naturlauf nachahmen und deshalb auch natürliche Strafen heißen; denn diese bestehen darin, daß er sich gerade durch eine Handlungsweise, vor der er sich nicht durch den Hinweis auf ihre nachteiligen Folgen hat warnen lassen, manches, was ihm wünschenswert sein würde, entzieht, z. B. einen Gesellschaftskreis, in dem er sich außerdem wohl fühlen könnte, durch Trotz und Eigensinn sich verschließt, oder anderes, was er vermeiden möchte z. B. Verspottung, durch Selbstüberhebung sich zuzieht, und das ist für ihn eine noch eindringlichere Warnung, es kann bei ihm zur einer Erziehung durch Irrtum (Goethe) werden, ja er kann dabei Durchgangsstadien einer Sturm- und Drangperiode durchmachen, die alle Anzeichen eines Ruins für den Charakter an sich tragen, aus denen er aber doch geläutert, bereichert an Welt- und Menschenkenntnis, willenskräftiger hervorgeht, um sich seiner eigentlichen Lebensaufgabe mit allem Ernste zu widmen.

Bei allem aber, was gegen die von ihm anerkannten Grundsätze verstößt, muß ihn ein sittlicher Tadel treffen, der ihm selbst als verdient erscheint. Der Tadel soll sein sittliches Gefühl bilden, sein Bewußtsein reinigen, dem bessern Willen

---

[25]) Deshalb bestimmt auch das Seminarbuch inbetreff der Erbauungsstunde, die jeden Sonntag in der Zeit von 11—12 Uhr Vormittags in der Übungsschule abgehalten wurde (IV, 2): „Die Erbauungsrede soll möglichst an das Schul- und Familienleben der Kinder geknüpft sein und individuellen Charakterzügen derselben nachgehen. Nach einem unmittelbar vorangegangenen Examen oder Schulfeste, nach einer Reise, nach den Ferien, wenn einzelne Mitglieder der Schulgemeinde, die sich darin eingelebt haben, ausscheiden, wenn eklatante Fälle der Zucht vorgekommen sind — in allen solchen Fällen dürfen Anklänge davon in der Erbauungsbetrachtung nicht fehlen."

bei ihm zur Energie verhelfen und ein nachhaltiges Übergewicht im Innern sichern, damit er sich in freiem Gehorsam unter die Zucht des Gewissens stelle. Der Tadel muß deshalb mit tief eindringender, Quellen und Zuflüsse der Verirrung erforschender, den Zögling selbst überzeugender und zu weiterem Nachdenken anregender Begründung, sei es vom Standpunkte des Gewissens, sei es von dem der praktischen Klugheit aus, unter dem Ausdrucke der herzlichsten Teilnahme und wohlwollendsten Hingebung verbunden sein. Es ist das der persönliche Accent der Zucht, der bis zu völliger Zerknirschung des Zöglings hinführen darf. Sie wird dadurch hervorgebracht, daß widerstreitende, also unvereinbare Gedanken und Gefühle in ihm erweckt werden, welche seine Persönlichkeit in Verwirrung bringen. Eine jede auf seine sittliche Besserung berechnete Betrachtung ist aber für ihn eine eigentümliche Art von moralischer Strafe.

Der moralischen Strafe muß alles Falsche einer kriminalistischen Untersuchungsweise fern bleiben, das diese selbst zu einer bloßen Äußerung der Gewalt herabsetzt, wie es irgend eine Art von Pression ist, die zur Entdeckung der Thatsachen bei dem Angeschuldigten führen soll, oder die Entwerfung eines falschen Bildes vom Thatbestande durch künstliche Gruppierung des Geschehenen, oder eine voreilige Präsumtion der Schuld des Angeschuldigten wegen seiner Antecedentien, oder wegen zufälliger begleitender Umstände, die gegen ihn zu sprechen scheinen, oder eine solche Erregung der Einbildung des Zöglings in Bezug auf das Böse, daß dieser seine Einbildungsvorstellungen für Wirklichkeit hält und erklärt. Ebenso darf die Untersuchung des Thatbestandes nicht gewaltsam darauf berechnet sein, daß sie zu raschem Abschlusse gelange.[26]) Das weckt um so leichter keckes Ableugnen oder selbstbewußten Trotz, und beides macht die Erziehung unmöglich, die nur im Einklange mit dem Zöglinge fortschreiten kann. Man darf nicht einmal wünschen, daß fehlerhafte Neigungen, die noch

[26]) Vgl. Ethik § 18 Die Vergeltungsgesellschaft S. 351. „Vor allem darf der Strafrichter so wenig die der Erzieher eine voreilige prasumtio doli (Verdacht der bösen Absicht) fassen, z. B. deshalb, weil der Verbrecher früher ein solches Leben geführt und solche Handlungen begangen habe, wie dieses Verbrechen bei ihm erwarten oder überhaupt als wahrscheinlich erscheinen lassen. Er darf nicht durch Kombinationen seiner Einbildungskraft und eine anscheinend scharfsinnige, folgerichtige Gruppierung der Ereignisse doch ein einseitiges, unzutreffendes Bild vom Thatbestande entwerfen und vielleicht aus cinem Nichts das Phantom eines Verbrechens hervorzaubern. Er muß den ganzen Sachverhalt ohne alle Pression, die nur eine Veranlassnng zu Irrtümern wird, zu enthüllen uchen.

nicht umgebildet sind, sich seltner äußern möchten. Die gehemmten Kräfte würden sich dann nur verstärken, und sie würden zu wenig mit einem besseren Gedankenkreise in Berührung kommen. Eine solche Betrachtung befördert zugleich die der Zucht immer eignende Milde der Behandlung, die den bei aller Strenge waltenden Geist des Wohlwollens erkennen läßt. Sie befördert die Milde in ähnlicher Weise, wie es sonst die Erwartung thut, z. B. wenn man bei Zöglingen, die früher regellos gelebt haben, das von Zeit zu Zeit immer wieder erfolgende Hervorbrechen roher Gedankenmassen als eine natürliche Notwendigkeit betrachtet und folglich erwartet. Im Geiste der Milde eines wohlwollenden, herzlich teilnehmenden Gemüts muß jede Strafe der Zucht stattfinden. Die moralische Strafe, die moralische Betrachtung überhaupt, kann auch nicht unmittelbar auf eine Regierungsstrafe, eine Regierungsanordnung folgen. Denn die beiden Arten von Äußerungen der Erziehung setzen ganz verschiedene Gemütszustände voraus, die nicht ineinander übergehen, nicht unmittelbar aneinander sich anschließen können; wo man das doch zu erreichen glaubt, bleibt man in der That nur in der Sphäre der Regierung stehen. Der moralischen Strafe muß auch nicht, wie der Regierungsstrafe, ein Gebot vorausgehen, weil es sich um Vergehen handelt, die gegen das Sittengesetz verstoßen, wie Unredlichkeit, Lüge, Betrug, Entwendung, Verleumdung, Bosheit, Feigheit bei sichtlichen Aufgaben und Zwecken, Lieblosigkeit, Undankbarkeit. Das Sittengesetz muß freilich im Zöglinge lebendig, ja seine Gemütslage muß in vielverzweigten sittlich-religiösen Vorstellungen fest begründet sein. Unter dieser Voraussetzung darf ihm auch, wenn Steigerung notwendig ist, die Beschämung nicht erspart werden, wobei seine Handlungsweise seinen Vorsätzen oder Grundsätzen oder den Grundsätzen anderer Persönlichkeiten, die einen Eindruck auf ihn hervorbringen, seien es auch nur seine Mitschüler, ausdrücklich gegenübergestellt oder wenn auch nur flüchtig, an das bereits als tadelnswert hingestellte, an das, was früher zu leichtfertiger Entschuldigung dienen sollte, erinnert wird, bis das Falsche, das vorgekommen, völlig überwunden ist. Die Beschämung kann auch in der Form des Scherzes erfolgen. Aber Beschämung setzt, weil es eine sehr eingreifende Handlung ist, mehr als jede andere Äußerung der Zucht voraus, daß der Zögling ein volles Vertrauen zum Erzieher habe. Die Beschämung wirkt immer falsch und darf in derselben Form nicht wiederholt werden, wenn der Zögling auch nur in finstern Gesichtszügen oder durch Thränen, geschweige wenn er in Gleichgültigkeit oder offenen Trotz sein Widerstreben kundgiebt. Um das zu vermeiden, darf manches, was

ihn zu sehr verletzen würde, gar nicht vor andern mit dem Schüler verhandelt werden. Aber Abbitte, die verlangt wird, ist keine zu rechtfertigende moralische Strafe, da ihr die Mißbilligung der betreffenden Handlungsweise doch immer schon vorausgegangen sein muß und zweimal nicht gestraft werden darf. Der Zögling kann sich folglich die Abbitte nur freiwillig nach seiner Schätzung zur Ergänzung der Strafe auferlegen. Wiederholt sich derselbe Fehler des Willens, der irgend eine Art des Bösen in sich trägt, öfters, so ist er, um nicht in Vergessenheit zu geraten, dadurch festzuhalten, daß das Richtige statt desselben von dem Schüler in ein Heft eingetragen wird. Vor der Eintragung, wie bei etwaiger nochmaliger Wiederholung desselben oder eines ähnlichen Fehlers, ausführliche mündliche Darlegung des Thatbestandes mit Bekenntnis des bösen Willens und dem Entschlusse der Besserung. Aber die schriftliche Eintragung kurz, nur als Merkzeichen der Erinnerung (als nota memorialis) und bloß das enthaltend, was in der bestimmten Lage hätte geschehen sollen, damit nicht eine zu lange Verweilung bei der Vorstellung des Bösen stattfinde, wodurch sie nur tiefer einwurzelt, und damit nicht das Böse selbst, schon unter der Arbeit des Richtigschreibens, zum Gleichgültigen herabsinke und dann auch das Bekenntnis selbst samt dem Entschlusse der Besserung zur gedankenlosen Äußerung werde.

Die Menge der moralischen Strafen ist zahllos, und es sind bei dem einzelnen Zöglinge immer umsomehr moralische Strafen möglich, je inniger seine Verbindung mit dem Erzieher vorher gewesen ist. Ich habe ihn früher freundlich gegrüßt, das geschieht jetzt förmlich. Ich habe ihm bisher sogar die Hand zum Gruße gereicht, ich versage sie ihm nunmehr. Ich habe bisjetzt mit ihm in den Erholungszeiten und beiläufig selbst beim Unterrichte, bei der Arbeit gescherzt, das hört auf. Er hat sich mir gegenüber ein tadelndes Urteil erlauben dürfen, ich gestatte ihm das nicht mehr unter Hinweis auf sein eigenes Verhalten. Alles der Art, was zum Ausdruck eines innigen Verhältnisses zwischen ihm und mir gedeutet hat, kann so zur Strafe für ihn aufgelöst, muß freilich auch nach und nach, sobald Zeichen wirklicher Besserung hervortreten, von neuem geknüpft werden. Der moralischen Strafen sind ferner dann umsomehr, wenn man sie nicht bloß in dem Kreise, in dem sie zur Anwendung gekommen sind, wirken läßt. Der Zögling hat sich die Strafe z. B. in seiner Klasse, unter seinen Mitschülern zugezogen. Er kann aber (der Vorsicht halber nur privatim, damit er nicht aus Ehrgefühl zur Repulsion sich reizen lasse) dazu angehalten werden, den Fall auch dem Direktor, seinen Eltern mitzu-

teilen, die sonst vielleicht davon nichts erfahren würden. Die moralische Strafe verstärkt sich dann, wenn eine solche Steigerung notwendig erscheint, und es kommen vielleicht sogar andere moralische Strafen hinzu. Außerdem ist jede spätere Erinnerung an die Veranlassung zur Strafe, jede Erinnerung daran, daß sich der Fehler nicht etwa wiederhole, jede Nachfrage, ob er sich nicht doch ohne unser Wissen wiederholt hat, eine besondere moralische Strafe, und solche Erinnerungen und Nachfragen müssen doch, bis die Besserung gesichert zu sein scheint, auch dann, wenn eingehende und eindringliche Erörterung der Voraussetzung noch entbehrt werden kann, in alle Verhältnisse, wie beiläufig eingemischt werden, damit der gute Vorsatz, die anfangende Tugend Stärke gewinne. Alle diese Strafen müssen aber, wie alles Lob und alle Auszeichnung immer im Verhältnis zur Individualität des Zöglings abgemessen werden, dürfen also unter Mehreren auch nicht absolut, sondern nur relativ gleichmäßig sein. Sonst kann die Einwirkung nach den verschiedensten Seiten hin für den Zögling schädlich werden.

Giebt der Zögling die Prämissen zu, woraus sich bei ihm Entschlüsse als Folgerungen ergeben sollen, ist er vielleicht sogar schon auf dem Wege, das Rechte zu suchen und festzuhalten, dann kann es wichtig für ihn werden, wenn ihm auch über die Erörterung des einzelnen Falls hinaus sein Gewissen, sein Verstand geschärft und er z. B. auf die Zukunft hingewiesen wird, wo ein jeder die Folgen seiner Gesinnungen und Handlungen erntet, oder auf die weiteren Zusammenhänge des Bösen und Unverständigen, dann können ergreifende und erschütternde Momente von der rechten Wirkung sein, dann kann überhaupt ein paränetisches und moralisirendes Verfahren, weil es nunmehr auf dem bei ihm schon vorhandenen Willens- und Gedankenmaterial fortbaut, ebenso fruchtbar für ihn werden, wie es vorher erfolglos oder schädlich gewesen wäre: denn Aufregungen, die nicht jenes Gedanken- und Willenmaterial bei dem Zöglinge zur Grundlage haben, gehen rasch vorüber, ohne bleibende Spuren zurückzulassen, oder sie führen sogar zu übereilten Entschlüssen und Vorsätzen, die den Weg zur Hölle pflastern helfen, weil sie nicht festgehalten werden. Jede Art des Moralisierens ist aber wiederum als eine eigentümliche, auf die Bildung seines Gemüts berechnete Strafe anzusehen, die zur Ergänzung der den einzelnen Fall betreffenden, aber so leicht unzureichenden Strafe dienen soll.

Hiermit wollen wir unsere aphoristische Betrachtung über die speciellen Richtungen und Maßregeln der Charakterbildung beschließen.

Eine jede dieser Richtungen und Maßregeln ist schon für sich allein schwer zu verfolgen, zumal dabei die Praxis von der Theorie wenig unterstützt wird. Die Schwierigkeiten der Praxis wachsen aber, weil die verschiedensten Richtungen und Maßregeln je nach den besondern Umständen, unter denen der Charakter sich bildet, in den mannigfachsten Verflechtungen zur Anwendung kommen müssen, wovon die Reisetheorie des Jahrbuchs für wissenschaftliche Pädagogik[27]) ein Beispiel liefert. Gewöhnlich umgeht man die Schwierigkeiten dadurch, daß man die Charakterbildung dem Zufalle überläßt, statt daß sie ebenso sorgfältig determiniert werden sollte, wie der Unterricht. Dem Zufalle ist sie schon dann überlassen, wenn sie vom Strome der Welt und den Lebensschicksalen erwartet wird. Der gefährlichste unter den Fällen, in denen ein Zögling statt rechter Leitung seinem Schicksal überlassen wird, ist aber derjenige, wo geistige Kraft zu wuchernden Emporblühen sich selbst überlassen bleibt. Sie entwickelt sich dann leicht wegen des größeren Umfangs des geistigen Lebens zu den schlimmsten Auswüchsen, ja zu einer falschen erworbenen Anlage.[28])

---

[27]) Ziller, Zur Theorie pädagogischer Reisen (Jahrb. II, S. 214 ff).
[28]) Rousseaus Leben, S. XVII.

May 7. '95.
p. 32, 346

Alphabetisches Verzeichnis der Hauptbegriffe.

(E. = Einleitung.)

Roßberg'sche Buchdruckerei in Leipzig.